

**PRÁCTICAS, PRAXIS Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE
DESDE LA PEDAGOGÍA
SUVIDAGÓGICA**



SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI PhD



SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI



Doctor en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA-Universidad del Atlántico. Miembro activo de las siguientes redes: RED Iberoamericana de Pedagogía-Redipe, RED de Docentes de América Latina y el Caribe-RedDolac. Presidente Adjunto en Colombia del Centro de Estudios Latinoamericanos en Epistemológica Pedagógica-CESPE. Creador de la RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica-Ridepsu, y miembro del grupo de investigación Sociedad-Imaginario-Investigación, categoría A, e investigador Senior de Colciencias. Par Nacional de Conaces para maestrías y doctorados, y reconocimiento 2017 al Mérito Pedagógico e Investigativo Iberoamericano Redipe-Capítulo España recibido en la Universidad Complutense de Madrid por fundar la suvidagogía como nuevo enfoque pedagógico. Docente con categoría titular adscrito al Departamento de Psicopedagogía y al Programa de Educación Infantil de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Su aporte educativo y pedagógico se encuentra en las siguientes obras publicadas: La Escuela de Sérvuro Luís ¿Cómo aprendió a educarse Teotisto Benjamín en la escuela de su casa? ¡Qué maestro! Educación y política...Análisis desde la pedagogía suvidagógica para construir al ser-sociedad. Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo. Esencia, sentido y deber ser de la universidad...Análisis desde el enfoque crítico de la suvidagogía, en (Coautoría). Tensiones en la educación...Una manera de reflexionar la práctica pedagógica desde el enfoque crítico de la suvidagogía. Sillas vacías en la escuela...Análisis desde la pedagogía suvidagógica. La maestra de la vida desde el enfoque de la suvidagogía. Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. La pregunta pedagógica y su praxis...Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante la comprensión crítica (En coautoría). Un niño sin escuela...Una realidad posible ¿Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía? Origen, impacto y encargo social de la Universidad de Córdoba. Constructos emergentes y resignificados a partir de la suvidagogía. La pedagogía suvidagógica...Su tesis teórica, mitológica y práctica. El saber ignorado...Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo. En esta ocasión les presenta una nueva obra denominada: Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica.

**PRÁCTICAS, PRAXIS Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE
DESDE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA**

SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI

**PRÁCTICAS, PRAXIS Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE
DESDE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA**

MONTERÍA – CÓRDOBA
Septiembre de 2020

Departamento de
Psicopedagogía.
Programa de
Educación Infantil

Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica

© Fondo Editorial Universidad de Córdoba.

Cra. 6 No. 77 -305 Montería, Córdoba-Colombia.

Samuel González-Arizmendi

gsamuel@correo.unicordoba.edu.co

Cel: 3017757996

Montería-Córdoba - Colombia S. A.

PRIMERA EDICIÓN: Septiembre de 2020

DIAGRAMACIÓN Y DISEÑO: Felicita Palomo

DISEÑO PORTADA: Samuel González Puello

FOTOGRAFIA PORTADA: María Camila Banda Ubarnes

Montería - Córdoba - Colombia S. A.

El contenido de este libro es propiedad intelectual del autor.

ISBN N°. 978-958-5104-13-6

Impreso en Colombia

Printed in Colombia

Fuente de Imagen. [Ver Imagen](#)



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 internacional



A Nelcy Xenia, quien me ha ayudado a construir en Samuel Elías, Germán Elías y Martin Elías a que sean ser-sociedad.

“Mi involucramiento con la práctica educativa, sabidamente política, moral, gnoseológica, nunca dejó de realizarse con alegría, lo que no quiere decir que haya podido fomentarla siempre en los educandos. Pero, en cuanto clima o atmosfera del espacio pedagógico, nunca dejé de estar preocupado por ella.”

Paulo Freire. En pedagogía de la autonomía (1966:71).

CONTENIDO	
PRÓLOGO	
PREFACIO	
PARTE 1	22
EL DOCENTE VITAL COMO GENERADOR DEL CONTEXTO HISTÓRICO - EPISTÉMICO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.	22
1.1 Estadios de la suvidagogía que permiten configurar la dinámica crítico-reflexiva de la práctica pedagógica.	22
1.1.1 Percepción del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.	23
1.1.2 Aceptación del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.	24
1.1.3 Apropriación del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.	25
1.1.4 Actuación del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.	25
1.2 Etimología y epistemología de la práctica pedagógica.	26
1.2.1 Origen y significado etimológico del concepto de práctica y praxis.	26
1.2.2. Origen y significado etimológico del concepto de pedagogía.	29
1.2.3 Origen y epistémia del concepto convencional e histórico de la práctica pedagógica.	30
1.3 Generalidades históricas, epistemológicas y conceptuales de la práctica pedagógica	38
1.3.1 Lo que se ha venido manejando históricamente del concepto de práctica pedagógica.	38
1.3.2 Rastro suvidagógico que orienta la configuración de la práctica pedagógica.	39
1.3.2.1 Desarrollo histórico, epistémico, y socioeducativo de la práctica pedagógica en las épocas de la humanidad.	39
1.3.2.1.1 En su historicidad.	40
1.3.2.1.1.1 Época Antigua.	40
1.3.2.1.1.2 Época Media.	42
1.3.2.1.1.3 Época Moderna.	48
1.3.2.1.1.4 Época Contemporânea.	50
1.3.2.1.2 En su teórica.	53
1.3.2.1.2.1 Referentes históricos sobre la práctica pedagógica.	54
1.3.2.1.2.1.1 Teórica internacional.	54
1.3.2.1.2.1.2 Teórica nacional.	60

1.3.2.1.2.1.3 Lo que la teórica ha venido proponiendo históricamente del concepto de práctica pedagógica.	60
1.4 Generalidades sobre el concepto de contexto: aproximación a su comprensión para comprender la práctica pedagógica.	65
1.4.1 El contexto histórico, educativo y social de las instituciones educativas.	67
1.4.2 Escuela, familia y comunidad: tres contextos educativos y socioculturales que potencializan el desarrollo del sujeto, del saber y de la práctica pedagógica.	73
1.4.3 La noción de realidad en el contexto socioeducativo del sujeto docente, del saber suvidagógico y de la práctica pedagógica.	74

PARTE 2	78
----------------	----

LA VIDA COMO DETERMINANTE Y FUENTE DE LAS INVARIANTES SOCIOCULTURALES DE LAS PRÁCTICAS, LA PRAXIS Y LA TRANSFORMACIÓN DOCENTE.	78
---	----

2.1 Mundo de la vida de Husserl.	78
2.2 Mundo de la vida de Habermas.	79
2.2.1 Mundo material.	79
2.2.2 Mundo simbólico.	79
2.2.3 Mundo Social.	79
2.3 La propuesta de mundo de la pedagogía suvidagógica: el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.	79
2.3.1 Submundo biológico-vital.	80
2.3.2 Submundo de la sapiencia.	80
2.3.3 Submundo organizacional.	80
2.3.4 Submundo artificial.	80
2.3.5 Submundo simbólico-émico.	80
2.4 Dinámica crítico-reflexiva que se da en la cotidianidad de los submundos de tensiones.	81
2.4.1 Los submundos como generadores de conocimientos.	81
2.4.2 La relación sociológica en la construcción de sujeto, saber y práctica pedagógica en los submundos de tensiones.	84
2.4.3 Comodato pedagógico-didáctico de los saberes ignorados y conocidos mediados por la práctica profesional docente en el submundo de la sapiencia.	86

LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE VITAL COMO EXPLORADOR DE LAS MÚLTIPLES REALIDADES QUE SE DAN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA. 90

3.1 Luces teóricas desde el enfoque de la suvidagogía para configurar la práctica pedagógica en el contexto histórico, epistémico y sociocultural. 90

3.1.1 La influencia de teorías, enfoques y modelos pedagógicos y de enseñanzas sobre la práctica pedagógica: desde lo histórico en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas. 90

3.1.2 La práctica pedagógica: dialogicidad, reflexión y configuración de su estructura tradicional desde la pedagogía suvidagógica. 97

3.1.3 No volver el sentido de la práctica pedagógica un sin sentido: en búsqueda de la construcción suvidagógica. 98

3.1.4 La estampilla del docente vital: análisis suvidagógico sobre las invariantes del modelo pedagógico. 100

3.1.5 El temor de dejar la práctica pedagógica tradicional y enfrentarse al concepto de práctica pedagógica configurada: el paso de docente tradicional a docente vital. 103

3.1.6 El contexto histórico, socio educativo y cultural de las instituciones educativas como referentes teóricos-conceptuales para la configuración de la práctica pedagógica. 105

3.1.7 Instituciones educativas, familia y comunidad: tres contextos socio educativos que potencializan la configuración de la práctica pedagógica desde el lenguaje y la acción comunicativa. 106

3.1.8 La práctica pedagógica configurada como orientadora para comprender la realidad del contexto de las instituciones educativas, la familia y la comunidad. 107

3.1.9 El docente vital y su saber suvidagógico cómo configuradores de la práctica pedagógica. 109

3.1.9.1 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado a través de la práctica pedagógica configurada. 109

3.1.9.2 Visibilidad y decibilidad del saber conocido como consecuencia de la configuración de la práctica pedagógica. 110

3.1.9.3 La práctica pedagógica en la comprensión social del saber conocido dada en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad. 111

3.1.9.4 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado: un aliado de la práctica pedagógica configurada. 113

3.1.9.5 La práctica pedagógica configurada en la comprensión social del saber ignorado dado en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad: un aporte desde la pedagogía suvidagógica. 114

3.1.9.6 La práctica pedagógica configurada en la relación aproximativa del saber ignorado con el saber conocido: la importancia de la pedagogía suvidagógica en el desarrollo de ambos. 116

PARTE 4	121
CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS QUE SE ABORDAN EN EL ACTO CUADRANGULATIVO DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN POR Y PARA LA VIDA DESDE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA.	121
4.1 La suvidagogía como impulsadora de la descripción de los límites conceptuales y procedimentales de los diferentes tipos de prácticas.	121
4.1.1. Práctica profesional docente.	122
4.1.1.1. Prácticas educativas.	124
4.1.1.1.1 Límites conceptuales de las prácticas educativas.	124
4.1.1.1.2 Límites procedimentales de las prácticas educativas.	124
4.1.1.2 Prácticas de enseñanzas.	125
4.1.1.2.1 Límites conceptuales de las prácticas de enseñanzas.	126
4.1.1.2.2 Límites procedimentales de las prácticas de enseñanzas.	126
4.1.1.3 Prácticas pedagógicas.	126
4.1.1.3.1 Límites conceptuales de las prácticas pedagógicas.	127
4.1.1.3.2 Límites procedimentales de las prácticas pedagógicas.	127
4.1.1.4 Prácticas suvidagógicas.	127
4.1.1.4.1 Límites conceptuales de las prácticas suvidagógicas.	128
4.1.1.4.2 Límites procedimentales de las prácticas suvidagógicas.	128
PARTE 5	129
EJEMPLOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONFIGURADAS POR EL DOCENTE VITAL A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA.	129
5.1 Segundo año de básica.	129
5.2 Educación y autoridad.	133
5.3 Educación con ética y compromiso.	140
5.4 La familia Rivero.	164
5.5 Reflexiones suvidagógicas.	168
GLOSARIO	174
BIBLIOGRAFÍA	186

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Aspectos fundamentales en los que centra la historicidad de la práctica pedagógica.	53
Figura 2. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.	122
Figura 3. Síntesis de la práctica profesional docente.	123
Figura 4. Síntesis de la práctica educativa.	124
Figura 5. Síntesis de las prácticas de enseñanzas.	126
Figura 6. Síntesis de la práctica pedagógica.	127
Figura 7. Síntesis de la práctica pedagógica	128

PRÓLOGO

Antes que nada, quisiera agradecer al doctor Samuel González-Arizmendi autor del presente texto por haberme escogido para introducir unas breves palabras en ésta investigación rigurosa acerca de las “Prácticas, praxis y transformación docente desde el enfoque crítico de la suvidagogía”, la cual ha sido plasmado en ésta obra majestuosa llena de grandes aportes a la comunidad académica y científica, aquellos que nos preocupamos por la práctica pedagógica en las instituciones donde se forman personas cuyas potencialidades permitirán construir una sociedad dinámica y justa en los próximos años.

Esta reflexión y sistematización de la realidad educativa y social realizada por los investigadores, es la que puede dar comienzo a una construcción innovadora del concepto de práctica pedagógica y a la orientación y reorientación de su quehacer y hacer en las aulas, salones o espacios dedicados a la familiarización de las personas con las teorías, métodos, modelos, conceptos, categorías y subcategorías del conocimiento científico. Sin olvidar, la primera escuela que es la familia o primera socialización del individuo que formaliza y reglamenta el carácter instructivo esencial de la práctica docente: ambas han generado y consolidado el ideal de formación del ser humano.

La reflexión colectiva permanente sobre el quehacer y el hacer docente, permite la comprensión y construcción del sentido de la práctica pedagógica a partir del concepto innovador de la suvidagogía, donde los docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y comunidad en general, con el encuentro social, cultural e ideológico generan profundos cambios en los sujetos que intervienen en los procesos educativos, el acto educativo, el aprendizaje y, la formación desde la intersubjetividad permanente que se puede dar en la praxis docente discursiva donde se pueden legitimar y deslegitimar el saber, el quehacer y el hacer.

Por esta razón, las cinco partes que contiene el texto, relacionando la práctica pedagógica con el mundo de tensiones, espacio donde se desenvuelve el sujeto y se dan las realidades de dicha práctica, con la comprensión de la historicidad epistémica de la práctica, el contexto de las múltiples realidades que la envuelve, la suvidagogía como enfoque pedagógico, crítico e inclusivo, permite configurar la práctica, y la parte cinco, ejemplos de prácticas pedagógicas configuradas por el docente vital, como propuesta transformadora de las dinámicas de sostenimiento de la práctica pedagógica, tienen el propósito de proporcionar herramientas de discusión y debate sobre uno de los frentes más cuestionados por los críticos de la práctica pedagógica y de los procesos de formación del sujeto.

Dejamos a disposición de los lectores, esta obra producida por el doctor Samuel González-Arizmendi a quien le ha preocupado siempre la identidad, el sentido y el significado de la práctica pedagógica en las facultades de educación, en las normales superiores y en todas

las instituciones educativas donde se ofrezcan procesos relacionados con la formación y educación de personas.

Edison Flórez Llorente PhD
Profesor del Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Córdoba
Inicios de 2019

PREFACIO

El presente libro, producto de una investigación educativa profunda, tiene como objetivo fundamental sentar postura frente a las prácticas, la praxis y la transformación docente desde el enfoque crítico de la suvidagogía, lo que permitirá reconocer una nueva identidad, sentido y significado en las múltiples realidades que los envuelve, desde el saber y el hacer del profesor (a), el cual también se construye como producto de la práctica pedagógica configurada que se da en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, es decir: en las múltiples realidades en que aborda la práctica pedagógica como espacio para la construcción global y recíproca del proceso, ahí surge una nueva identidad, sentido y significado, así como la consecución de un nuevo profesor (a): el (la) docente vital.

Además, tiene la intencionalidad de brindar un soporte teórico que permita ubicar al lector en el conocimiento de ciertas ideas, criterios y conceptos relacionados con la comprensión, que desde la práctica pedagógica se podría hacer para construir a partir de la realidad y del quehacer que vive el docente, su propia versión de vida pedagógica. Ésta como proceso decantado de la historicidad del sujeto, del saber y de la práctica pedagógica, producto de las dinámicas crítico-reflexivas que suceden dentro y fuera del aula en unos socio-contextos que se denominan: escuelas, colegios, institutos, fundaciones, corporaciones y universidades. Comprendidos así, ayudarían a entender la situación problemática en que se encuentra la triada sujeto-vida-pedagogía que se desarrolla y se vivencia durante el socio histórico acto educativo de la enseñanza y el aprendizaje.

Este libro recoge la experiencia docente del autor a partir de la indagación suvidagógica que hace sobre la comprensión de su práctica pedagógica y de los saberes ignorados, y cómo desde tal práctica y saberes se contribuye a la construcción de sujeto y saber: muchas veces por encima del currículo¹. Esto en el sentido que históricamente ha sido más reproductorista que productivo, al igual que excluyente de muchos saberes que estando explícitos son negados, como los ignorados, aun estando paralelos a los saberes conocidos (científicos), que se dan en el currículo oficial. Ante la negación curricular de los saberes ignorados, se propone desde el presente texto, identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender, y actuar sobre tales saberes, con la pretensión que puedan dialogar con el currículo explícito².

En segunda instancia, con la aplicación y desarrollo de la metódica en comento, emerge un escrito que se le ha denominado Texto Abierto Conceptual, con la clara intención de explorar la práctica pedagógica, así como la formación de sujeto y la comprensión y construcción, no solo del saber conocido, sino también del saber ignorado, lo que conduce a mirar el mundo de

¹ El currículo en muchas ocasiones se connota como un obstáculo para avanzar en el conocimiento.

² Esta metodología es representada a través del acrónimo Irsica.

tensiones y los submundos que lo integran como posibilidad abierta de explorarlos y conocerlos cada día más.

De aquí que pensar en una práctica pedagógica desde la experiencia docente, que incluye la orientación desde la relación sujeto-vida-pedagogía, más la metódica expuesta, puede ser vista como un impedimento desde el Gobierno Central donde se ha generalizado la lucha por la excelencia en Prueba Saber, lo que ha conducido a las instituciones educativas a desvalorar el aporte del docente. Según las instituciones en mención, sus posibles resignificaciones se encuentran por fuera de la planeación educativa oficial y privada que reglamenta la institucionalidad como forma de abarcar los contenidos programáticos para quedar bien posicionados ante los organismos de control y la sociedad.

Lo anterior significa, que al profesor (a) le queda poca posibilidad para mostrar y poner a consideración de la crítica de las comunidades académicas y científicas las producciones teóricas y discursivas, dado que, no se tiene el apoyo y los espacios para debatirlos. Pues, a las instituciones educativas sólo les interesa la tangibilidad y los procesos curricularizados. Por el contrario, lo que genera el profesor (a) desde la comprensión de su práctica pedagógica con la intención de contribuir en aportes significativos, para el caso en particular: las actividades de lectura, la vinculación del discurso pedagógico y didáctico, la resignificación y visibilidades del saber pedagógico, la resignificación del concepto de práctica pedagógica, la implementación de la escrituralidad, la investigación, y los aportes teóricos-técnicos e innovadores en educación, se cree que son temas y proyectos de interés para las instituciones de la básica, media y muy pocas en educación superior, pero en la realidad tal cual como lo es desde lo coexistencial, no lo son: pues se han politizado.

Ante estas circunstancias, el docente vital³ tiene la posibilidad de intervenir en cualquiera de los procesos que se da en el mundo de tensiones, lo cual hace que sea un ser vivo y vital.⁴ Esta posibilidad que tiene el sujeto lo conduce a que su profesión como docente sea dirigida de una manera diferente, siempre y cuando se desarrolla como un docente vital. El conseguir este estado, es debido a que ha tenido un desarrollo proporcionado de tipo

³ Es el profesor que no sólo se dedica a la docencia, sino que a partir de la sistematización de sus experiencias genera saberes que puede intersubjetivar con el objetivo que en las instituciones educativas se activen las dinámicas crítico-reflexivas que permitan construir a un ser-sociedad, lo que hace que el contexto donde se da ésto, se desarrolle. Ahora, lo de vital no sólo está relacionado con lo biológico y/o saludable y bueno, sino también con la máxima de “educación por y para la vida”, en el sentido de lo que plantea (Decroly, 1925) cuando afirma: “El fin de la educación es el desarrollo de la vida, ya que el destino de todo ser vivo es ante todo vivir”, o según (Dilthey, 1949): “Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación” y para (Dewey, 1975) : “La educación es un proceso de vida y no una preparación para la vida ulterior...”.

⁴ Es el ser vivo que no sólo nace, crece, reproduce, se relaciona y muere, sino que sirve para la vida, manteniendo intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente, actuando e interpretando con los diferentes procesos que suceden en su contexto.

biopsicosocial y antropeoeducativo⁵, lo que exige realizar lecturas y acciones que lo conduzcan a diferenciar su postura de sujeto de saber frente a otros sujetos en las múltiples realidades en las que se desenvuelve la vida y todo lo que sucede en ella. De aquí que debe diferenciar ¿qué es la práctica profesional docente? Así como las invariantes de ésta: prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas.

Desde la pedagogía suvidagógica, el docente vital no sólo circunscribe los procesos de su vida al ejercicio profesional que desarrolla en el aula de clases, sino que la totalidad de las actividades que están cobijadas en la docencia, la investigación, la extensión, las tertulias, las discusiones, las disensiones, así como su productividad académica la involucra a su actividad como docente, con el objetivo que la práctica pedagógica no sólo sea desarrollada por la mera actividad del hacer, la cual se refiere al ejercicio físico de hablar, explicar y evaluar, proceso pragmático que reglamenta el acto de la enseñabilidad, más no el de la praxis reflexionada de lo que se está enseñando. Es por ello, que desde el presente libro se asume la práctica profesional docente como lo plantea (González-Arizmendi, 2010:193):

Como la concreción de un sistema de ideas, conceptos y proposiciones que se generan de un proceso de acciones en uno o varios lugares determinados de tipo teórico y práctico en las instituciones educativas, cuya esencia fundamental requerida por la sociedad donde se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje, está en relación con unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer para construirlos como ser-sociedad en el cumplimiento de un ideal sociopolítico que se establece como directriz y modelo para cumplir las relaciones de fuerza-poder en un Estado social de derecho.

Ahora bien, nunca podrá dejarse de pensar que el docente vital es transformador de contextos, entre éstos, el educativo, sea de los niveles: preescolar, básica, media académica, y educación superior, proceso que adelanta a partir de la interacción que establece con el Otro. Esto es cierto, pero si el sujeto no logra sistematizar su ejercicio y experiencia docente, no puede decir que está actuando sobre el contexto socioeducativo, pues el no hacerlo lo convierte en un trabajador del sector, tanto, que el sujeto externo no logra diferenciar cuál es su actividad, llegando a confundir las funciones docentes con las del administrativo, es decir, el docente que asume esta postura es simplemente un patinador de la institución, sin que logre empoderarse como sujeto de la enseñanza, de la investigación y del pensamiento, con lo cual es considerado un inactivo como contertulio académico e intelectual⁶.

⁵ Entendido como el desarrollo progresivo y simultaneo en sus diferentes dimensiones que conducen a formar interdisciplinariamente al sujeto, con el objetivo que le permita perceptar, aceptar, apropiarse y actuar en la escuela, la familia y la sociedad con un pensamiento racional y sustentable del recurso natural renovable, en pro de salvar la vida en el planeta, alternativa socio pedagógica que es pensada desde ésta perspectiva por el enfoque de la suvidagógica. Por otro lado, la adición de lo antropológico y lo educativo a lo biopsicosocial, es con la finalidad de hacer énfasis en éstas dimensiones.

⁶ Revisar el texto: “Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagógo” Del autor del presente libro.

El hecho de ser docente no significa que el sujeto tiene que ser calificado como intelectual o académico, debido a que ser verdaderamente docente es un compromiso personal, social, político y filosófico, en el cual ya no sólo es el sujeto enseñante, sino que se connota como sujeto vital, empoderado ética y moralmente con el conocimiento, en la cual la sistematización de su práctica pedagógica, como proyecto suvidagógico⁷ lo introyecta en la comunidad educativa, concediéndole estatus e importancia, proceso que es dirigido desde el acto cuadrangulativo de la formación y la educación por y para la vida relacionado con la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-*E³A*.

Este docente, en sus relaciones de intersubjetividad, se torna determinante, debido a que ha sido productivo y cuestionador de un saber que es circulante en las dinámicas crítico-reflexivas de la institucionalidad. Aquí es donde se empieza a construir como verdadero sujeto de la enseñanza, en la que ocupa un lugar en la discusión de lo que se puede hablar y ver, es decir: lo decible y visible del saber. Un sujeto generador de saber, es un parámetro que mantiene viva a las instituciones educativas, máxime cuando son dos, tres, cuatro, diez.... Y que decir, cuando es media institución, más los estudiantes que terminan involucrándose, lo que permite manifestar, con la venia de los institutos sagrados de investigación: sólo va a oler a investigación.

En consecuencia, el saber ignorado producido como ejercicio de la práctica pedagógica es un ingrediente que revitaliza el ejercicio docente, simplemente, porque se puede hablar de algo que se produce en el contexto donde se está inmerso, no es importado. Esto significa y da a entender a los estudiantes, que sus profesores no son simples repetidores de conocimiento, es decir: todo no llega de afuera. Lo local puede estar en lo universal, pero ésto también puede consensuar con lo local: algo que postmodernamente han llamado glocalidad. Lo que se origina de ésta glocalidad debe ser sistematizado y comprendido, pudiéndose ser mostrado no sólo en el contexto socioeducativo regional, sino nacional y mundial, con asistencia a eventos, en donde se va a dar a conocer las formas de producir saber, bajo condiciones a veces resilientes.

El saber ignorado, cuando se produce desde la reflexión de la práctica pedagógica, es de tipo primario y/o nativo, en el sentido que habría que identificarlo, registrarlo, sistematizarlo, resignificarlo, comprenderlo, y actuarlo, con lo cual se da a conocer: con esto se empieza a buscar su validez por las comunidades de académicos y científicos. En consecuencia, la práctica pedagógica se convierte, entonces, en el espacio socio pedagógico que permite el pronunciamiento de las diferentes acciones que se dan por parte de estudiantes y profesores durante el acto cuadrangulativo de la formación y educación por y para la vida centra en la: educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-*E³A*.

Esto significa, que la práctica pedagógica no sólo está circunscrita a lo que se tramita en la enseñanza y el aprendizaje, es decir; lo que se da en el aula como componentes curriculares y

⁷ Revisar parte 5 del libro.

extracurriculares, sino que todas las actividades que realiza el sujeto de la enseñanza, así como lo que le concierne al sujeto del aprendizaje,⁸ dentro o fuera del aula, hacen parte de la esencia de la práctica pedagógica, como subcategoría de la práctica profesional docente que puede ser discursiva y no discursiva⁹.

De igual manera, se hace conocer la utilización de términos que desde el punto de vista del enfoque suvidagógico utilizado para la construcción del libro en comento, son sinónimos, antónimos, parónimos o antagónicos. Ésto significa, que su presencia en este contexto se va a dar como mecanismo de poder comparar y/o contrastar el significado de uno y otro concepto en relación con la afinidad o contraposición del tema estudiado, por ejemplo: el hecho de utilizar el concepto de conocimiento empírico, puede ser indebido cuando el texto está promulgando la necesidad de incorporar en el currículo los saberes ignorados (cotidianos), tratando de encontrar un acercamiento de éstos, con los saberes conocidos (los de la ciencia): de lo que se trata es comenzar a reconocer el estatus que portan.

El texto se divide en cinco capítulos, de los cuales se dan esbozos de cada uno de ellos, en los siguientes aspectos:

Parte uno, llamada: **“El docente vital como generador del contexto histórico-epistémico de la práctica pedagógica”**, está relacionada con todo el referente histórico epistémico de la práctica pedagógica, y cómo ésta fortalece la relación educando–profesor (a), desde donde el docente vital empieza a entender la verdadera significancia que esta actividad reflexiva tiene sobre el concepto de ser-profesor¹⁰. De igual forma, permite comprender la relación familia-escuela-comunidad, vínculo que ha sido histórico, el cual se necesita como parte esencial del proceso cuadrangulativo de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad como fenómeno que no es sólo del aula de clase, como tampoco es exclusivo del ser-docente¹¹.

⁸ Esto no significa que el docente no sea sujeto de aprendizaje, o que el estudiante no sea sujeto de enseñanza, ya que es supremamente claro, que ambos sujetos enseñan y aprenden juntos durante la relación de intersubjetividad que se da durante el acto cuadrangulativo de la formación y educación por y para la vida.

⁹ Para Foucault (1970b), una práctica discursiva es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinada en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica, o lingüística, dada las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.

¹⁰ La palabra procede del latín profiteri y fateri, que significaban profesar y confesar respectivamente. Con el transcurrir del tiempo, el profesor pasó a ser el que profesaba saberes, debido a que lo hacía públicamente, inclusive, en las calles, en el ágora, en la plaza pública y en determinada área del saber. Según el diccionario de Covarrubias (1611), se encuentra: Profesar algún arte o ciencia, del latín profiteri. Profesor, el que la sigue y profesa. Pero después, en el Diccionario de la Real Academia, el vocablo profesor era definido como: “el que ejerce o enseña públicamente alguna facultad, arte u doctrina”.

¹¹ La palabra docente proviene del latín docere, que significa enseñar, lo que podría analogizarse a una relación con la enseñanza y la educación. De acuerdo con la raíz indoeuropea DEK, significa pensamiento y arrojó palabras como doctrina, documento y doctor.

Parte dos, denominada: **“La vida como determinante y fuente de las invariantes socioculturales de las prácticas, la praxis y la transformación docente”**, tiene la particularidad que el docente vital no sólo puede comprender la práctica pedagógica, sin que mire, contemple, acaricie, piense, observe y conozca el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, donde se encuentra inmersa la institución educativa. Lo que se hace durante la reflexión de la práctica pedagógica en estos submundos, necesariamente tiene que estar relacionada con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes ignorados y unas experiencias que traen de su propia concepción de mundo.

La parte tres, llamada: **“La actividad del docente vital como explorador de las múltiples realidades que se dan en la práctica pedagógica”**, se refiere a todo aquello que circunda, se mueve, tiene algo, contiene cosas, debido a que es un entorno donde se encuentra el sujeto de saber e histórico comprendiendo sus acciones, sus producciones y su práctica pedagógica en la que se involucra el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. El docente vital también como sujeto de saber e histórico necesita inmiscuirse en las múltiples realidades que lo envuelven y en el que se mueve, en el que trabaja, en el que debate y disiente, porque no tendría sentido estar ahí sin conocer lo que puede ofrecer el espacio donde vive la mitad de su vida.

La parte cuatro, denominada: **“ Configuración de las prácticas que se abordan en el acto cuadrangulativo de la formación y la educación por y para la vida desde la pedagogía suvidagógica”**, propone la posibilidad que tienen los docentes desde su ejercicio profesional, de poder comprender y construir sus procesos de autoreconocimiento, con la intención que a partir de lo que producen durante las dinámicas crítico-reflexivas de su práctica pedagógica y/o profesional, pueda darla a conocer a través de la producción teórica-conceptual de tipo escritural, y cómo desde aquí el docente vital empieza a transformar los espacios donde se dan los fenómenos socioeducativos, para él accionar el acto cuadrangulativo de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad.

La parte cinco, llamada: **“Ejemplos de prácticas pedagógicas configuradas por el docente vital a partir del enfoque crítico de la pedagogía suvidagógica”**. Hace referencia a que no sólo el sujeto en su práctica pedagógica se dedica a comprenderla, sino que a partir de esto, el docente vital produce saber, que puede ser; saber conocido y saber ignorado, así como la relación y aproximación de los mismos. De aquí que el hecho de estar próximos genera ciertas visibilidades y enunciados que necesitan de ser escritos para someterlos a las comunidades de académicos y científicos, quienes en últimas instancias, darían el debate sobre el resultado de la práctica pedagógica del docente vital. Cuando se hace referencia a académicos e intelectuales de la educación, son los mismos profesores que han logrado salir de las cuatro paredes, y de los que mudan como el águila, o en términos biológico-herpetológico: realizan ecdisis (mudan la piel),

pero acá es ecdisis conductual suvidagógica, referida al proceso mediante el cual el docente y el educando a partir de los procesos neurobiológicos realizan cambios internos de tipo conductual que los reflejan en sus acciones actitudinales y aptitudinales, de manera analógica como sucede con los animales, que realizan ecdisis, no para cambiar su interior, sino para renovar sus estructuras externas como consecuencia de los cambios hormonales que realizan internamente. Es decir, mientras los animales como consecuencia de su fisiología interna cambian para renovarse externamente, la ecdisis conductual suvidagógica también se da de manera interna, pero no para renovar la morfo-anatomía externa, sino para cambiar la internalidad psíquica y poder realizar acciones externas transformadoras, es decir, el cambio no es externo sino interno: este es el profesor que llega a convertirse en docente vital.

Samuel González-Arizmendi PhD
Editor
Septiembre-2020

PARTE 1

EL DOCENTE VITAL COMO GENERADOR DEL CONTEXTO HISTÓRICO – EPISTÉMICO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

“En el estudio no existe la saciedad”.

Erasmus de Rotterdam.

“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento, sino también en la destreza de aplicar los conocimientos en la práctica”.

Aristóteles

SÍNTESIS

Se empieza por considerar que el docente vital para emancipar la práctica pedagógica se le propone implicarse en el enfoque de la suvidagogía, el cual involucra la relación sujeto-vida-pedagogía, triada que desde la exterioridad determina e influye en el sujeto en unos procesos neurobiológicos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, lo cual conduce a que el docente vital proyecte su quehacer educativo y pedagógico, no sólo desde el aula, sino también con lo que sucede fuera de ella, lo que indica asumir una posición socio cognitiva humanista-posochu¹². Esto significa, que el enfoque propuesto tiene una forma particular de concebir la práctica pedagógica de acuerdo al contexto histórico, social y educativo donde se dé. Ahora, para las pretensiones del presente texto, se proyecta la práctica pedagógica como producto de las influencias que recibe el docente en relación con el mundo de tensiones que lo envuelve y la pedagogía que desarrolla en relación con su disciplina, proceso que está influenciado por las connotaciones contextuales de tipo histórico, cultural, social y educativo, siempre inacabadas en la esencia de la educación y su incidencia directa con el desarrollo de los pueblos.

1.1 ESTADIOS DE LA SUVIDAGOGÍA QUE PERMITEN CONFIGURAR LA DINÁMICA CRÍTICO-REFLEXIVA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La suvidagogía ofrece cuatro estadios que conducen al docente vital a generar ambientes propicios para gestar las dinámicas críticas reflexivas que son propias de las instituciones educativas en todos sus niveles. Entre los estadios se tienen los siguientes:

¹² Acrónimo con que se representa la posición social, cognitiva y humanística de la práctica pedagógica.

1.1.1 Percepción suvidagógica del docente vital sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica pedagógica.

La percepción como fenómeno psicológico de carácter mental obtiene a través de las sensaciones el conocimiento de los objetos exteriores y de sus cualidades. Esto significa que la forma más elemental para comprender la realidad social del mundo de tensiones y los submundos que lo integran se fundamenta en la existencia de la perceptibilidad del hecho dado, lo que debe generar la facultad de conocer y comprender mentalmente el problema. Esto opera a base de los datos que captan los sentidos¹³ para generar sentido¹⁴.

En consecuencia, la percepción que hace el docente vital sobre el mundo de tensiones que se desarrolla desde el pre-escolar a los postgrados, depende de la cosmovisión que los actores involucrados realicen sobre los acontecimientos que necesitan de ser comprendidos para que se conviertan en acciones significativas y no como acontecimientos del diario vivir del ser humano que son percibidos como aquello que sucede sin que signifique nada.

Adviértase, que si el docente vital no hace de su práctica pedagógica una fenomenología suvidagógica no sería significativa para él, como tampoco para los estudiantes, mucho menos para la comunidad, lo que significa entonces, que la práctica pedagógica es un reflejo de la relación del docente con la vida y la pedagogía, por lo tanto, no puede darse faltando si quiera uno de los factores internos o externos que influyen en el desarrollo de la institucionalidad, porque al no cumplirse uno de ellos, no emergería la realidad social de la práctica, por ejemplo: el buen vivir¹⁵ de los docentes y la valoración de su carrera influye en el aprendizaje de los estudiantes. Muchos estudios de carácter local, nacional e internacional presentan a los profesores como grupo con baja autoestima¹⁶. Sin embargo, este acontecimiento no ha interesado a los gobiernos de turno, porque para ellos, la prioridad es la cobertura sin tener en cuenta a que costos, entre los cuales el de mayor valor sería el de la calidad.

Ahora bien, habría que tener mucho cuidado con la tan predicada práctica pedagógica por la comunidad de académicos e intelectuales en donde para muchos la están relacionando sólo con el hecho de simples aspectos como la reflexión, sin que ésta se identifique, registre, sistematice, resignifique, comprenda y se actúe sobre lo que hace el docente vital, o en su defecto, los jóvenes que se están formando para docentes, en donde tal práctica también vaya siempre relacionada con la cotidianidad de los procesos en la relación Institución Educativa-Familia-Comunidad, y no

¹³ Se refiere a la aptitud que posee el hombre de aprender el mundo a través de los cinco órganos.

¹⁴ Es el sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.

¹⁵ Según la conferencia N° 43 de la Cepal, plantea que existen estudios en países como Argentina, Perú y Ecuador, donde los docentes son perceptados por la sociedad, encontrando una relación estrecha entre éste comportamiento, su autoestima y la satisfacción personal.

¹⁶ Entendiéndola no sólo como ingreso salarial, sino como conjunto de factores que hacen que una persona y una familia viva de acuerdo a los niveles básicos del desarrollo humano.

supeditada al aula de clase¹⁷. De todas maneras, la configuración de la práctica pedagógica no puede vislumbrarse sino se acude a la percepción como facultad de conocer y comprender mentalmente el mundo de tensiones que la envuelve en sus múltiples realidades, con la real perceptibilidad de lo que es y significa comprenderlo para que desde aquí se empiece verdaderamente a entender muchas problemáticas que emergen en el contexto educativo y social que diariamente enfrenta el docente vital.

1.1.2 Aceptación suvidagógica del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.

Cuando de la práctica pedagógica se tiene conocimiento¹⁸ como realidad socio cognitiva, es percibida por medio de las impresiones que transmiten los sentidos¹⁹, lo cual para generar la comprensión y búsqueda de sentido comienza a generarse la posibilidad de aceptar y/o compartir la realidad que se está dando en el abordaje de la práctica pedagógica. En esta parte es donde el ser humano que se encuentra involucrado como profesor, directivo y/o funcionario del gobierno debe actuar de la manera más sensible cuando observa o se entera que en la Escuela de Sérvuro Luís, los niños tienen un mes de no dar clase porque el docente no ha llegado: no hay sillas, ni materiales didácticos, o que el 8% desertaron por problemas de distancias, comida, maltrato, trabajo, inundación.

En relación con lo anterior, la educación no necesita de influencias de nadie, pues, su naturaleza jurídica y social no lo permite, además, como lo plantea la constitución política: “porque es un derecho de la persona y un servicio público que tiene función social”. Cuando el ser profesor verdaderamente percepta la realidad que lo envuelve y lo conmueve socialmente, entonces, fue que hizo visión de esencia y opta por consultar lo observado, con la pretensión de comprobarlo. Ahora, este fenómeno se materializa con la aceptación de las realidades observadas, de tal manera, cuando en verdad la forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-psohsa, del docente, metaboliza esta fase por la comprensión que hace, se llega al fenómeno de la apropiación de la realidad social, del cual usted es testigo.

El acceso a la educación no necesita de componendas, como tampoco su calidad, o que para cumplir ésta se necesitan de 19 o 20 aspectos como se promulga a cuatro vientos en paneles de expertos o del ministerio. Estos factores emergen en la mayoría de los casos de lo ficticio, donde la esencia de la educación y del quehacer educativo es un producto histórico de hombres y mujeres, tal cual como lo ha sido el arte, la filosofía, la religión. Ahora bien, en cuanto todo esto han sido productos históricos, es porque están determinados por el desarrollo social. La

¹⁷ Apreciación del autor a partir de su experiencia como docente.

¹⁸ Mirado desde el texto como la verdad aprehendida.

¹⁹ Vista como la facultad de entendimiento que permite conocer la realidad en forma comprensible, significativa, lógica, coherente y racional

construcción de la realidad social y educativa de un país al igual que su reproducción no está alejada del manejo político y del poder del Estado.

1.1.3 Apropriación suvidagógica del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.

Para el caso temático de la suvidagogía, cuando no existe percepción y aceptación de la realidad social y educativa de la práctica pedagógica como aquello que no puede darse y mucho menos concebirse en la estructura mental de los implicados, es difícil adelantar procesos de entendimiento sobre lo que se pretende investigar. Esto significa que es necesario el proceso de la apropiación como fenómeno para actuar y cambiar, lo cual requiere de conocer las repercusiones de la situación dada en la sociedad y no sólo llegar al estado de apropiación como dominio temático o de ser experto en un área determinada, si no que la apropiación va a permitir que las partes que estructuran a la actuación se alimenten para poder actuar. Así como lo dice la célebre frase anónima: “No en todos los casos debes mirar con los ojos del corazón, es también a veces necesario poner a funcionar los ojos de la razón”.

En relación con lo anterior, el estadio conductual suvidagógico de la apropiación es el que permite que emerja la comunicabilidad, pero teniendo en cuenta que el ejercicio de la práctica pedagógica no sería de tipo crítico-reflexivo, sino se aborda con identidad social-crítica, con sentido hermenéutico-discursivo y con significado fenomenológico-suvidagógico. Tales elementos teóricos se conciben básicamente desde la suvidagogía como procesos comunicativos con una explícita intencionalidad formativa basada en la dialogicidad y la condición humana. Cuando la persona ha llegado al estadio de la apropiación en relación con la configuración de la práctica pedagógica en la realidad social del mundo de tensiones, es cuando verdaderamente emerge el cuarto estadio, y que es definitivo para la configuración de la práctica pedagógica, como lo es la actuación.

1.1.4 Actuación suvidagógica del docente sobre las múltiples realidades que envuelven el desarrollo de la práctica.

La práctica pedagógica no necesita de acciones abruptas, ni paliativas y mucho menos profilácticas, sino de acciones teórico prácticas²⁰ reales en relación con el ejercicio que está realizando el sujeto de la enseñanza como docente. Este cuarto estadio para generar el desarrollo suvidagógico de la práctica pedagógica no sólo necesita de tener asimilado la percepción, la aceptación y la apropiación de procesos relacionados con la configuración de la práctica pedagógica, sino que se necesita de la aplicación completa de tales estadios, lo que ayudará

²⁰ Con esto de teórico práctico no me refiero al ejercicio mecánico y taxativo de hacer clase, sino a las acciones que encaminan a la condensación de lo que se hace en diferentes situaciones académicas, las cuales en su sumatoria constituyen la práctica pedagógica, incluyendo de ésta la escrituralidad, que es quien la hace visible.

indudablemente a comprender las múltiples realidades en que se desarrolla dicha práctica, con lo cual se diseñan los planes de intervención a nivel de estrategias, actividades y recursos.

Esta aplicabilidad es lo que permite cumplir con los objetivos propuestos en la investigación para intervenir la solución del problema con que se enfrenta el docente en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba durante su acción diaria, donde termina diciendo que no lo hace porque no le nace hacerlo. Aquí se necesita es de hacer, de cambiar, de actuar, tanto, que para empezar a efectuar cualquier proceso en la vida cotidiana, el hombre y la mujer deben partir de una voluntad positiva. Sin este gran supuesto, el docente iría a cumplir un compromiso más, un horario de trabajo, sin que se le afecte su forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, afectando con esto su saber y deber-ser.

1.2 ETIMOLOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La práctica pedagógica parece ser que heredó la multiplicidad de acepciones del término práctica y el sentido y significado griego de la pedagogía: el de conducir y el de ayo. Estas dos tradiciones han sido utilizadas por diferentes sectores de la sociedad como comodín en el sentido que todo tiene que ser pedagógico, en donde hasta las empresas recolectoras de residuos sólidos hablan de limpieza pedagógica, inclusive, existen empresas que cuando adelantan campañas para culturizar masivamente a la comunidad, utilizan el término de pedagogía a través de diferentes medios de comunicación para pretender el objetivo a conseguir.

Desde lo epistemológico, indudablemente se requiere la elaboración de un análisis histórico cosmovisionado desde la historia de las ciencias. Sin embargo, el objeto de una ciencia no es dado sino construido mediante un método, de aquí que para definir una ciencia, es necesario saber que el objeto y el método son dos categorías demasiadas cercanas. Si ya se conoce que las realidades se construyen socialmente (Berger y Luckman, 1979), entonces, hay que tener en cuenta que ésta no se constituye por sí sola en objeto científico. Para este proceso, indudablemente debe abordarse un proceso de identificación, registro, sistematización, resignificación y comprensión-Irsica que permita elaborar, si es posible, discursos con cierto carácter de validez científica.

1.2.1 Origen y significado etimológico del concepto de práctica y praxis.

Antes de analizar la categoría de práctica pedagógica desde su esencia, sería bueno que se revise su origen etimológico, lo que conduce a decir que el término “práctica” proviene del latín “practicem” y del griego “praktike”. Está relacionado con el griego “prasso”, que significa hacer o practicar. Es un acto, una transacción cuyos sinónimos no están alejados del concepto de práctica, por ejemplo: “Dioko” significa “practicar hospitalidad”, “Epakulutheo” es “han practicado”, “Melé tao” denota “practica estas cosas”, “Poieo” traduce “hecho” que, por extensión, es practicar, hacer (Chantraine, 1977; Real Academia Española-RAE, 2014).

Conceptualmente presenta múltiples acepciones. Por extensión es una actividad destinada a obtener un resultado y en algunos contextos su significado se asemeja a la fundamentación de tipo moral. También puede ser aquello que produce un provecho o utilidad material. De igual manera involucra lo diestro, lo experimentado, es decir, lo hábil para hacer algo, de tal manera que cuando se ejercita se llega al extremo de hacerlo con cierta asiduidad (Diccionario manual de la lengua española, 2009; Pequeño Larousse, 2010).

Corroborándola con la filosofía, la visiona como la facultad que permite el modo de actuar, lo que indica que cuando se utiliza la práctica, ésta puede emplear conocimientos bajo la dirección de un profesor experto en la materia, que puede conducir al uso, a la costumbre y por qué no, la manera de hacer una cosa, por ejemplo: la circuncisión es una práctica normal entre los judíos (Jaeger, 1957).

Por consiguiente, la aplicación de los conocimientos adquiridos bajo la dirección de un profesor puede convertirse en una práctica que se convierte en pedagogía cuando sobre ésta se reflexiona. Esto significa, que la práctica pedagógica nace en el momento en que las acciones educativas se reflexionan desde la interpretación que se le pueda dar fuera o dentro del aula, con el objetivo de poder entender la práctica pedagógica en la relación del docente con la vida y la pedagogía que se da en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje (González-Arizmendi, 2014).

Ahora bien, la adquisición de la verdadera práctica debe optar por el hecho de ser dialógica, tesis que no manifiesta que cuando se realiza la práctica se excluye la reflexión. Al respecto (Vasco, 1996:19), manifiesta que la: *“Práctica y praxis no son categorías dicotómicas²¹, por el contrario, son categorías que coexisten en la dinámica de lo que emerge de la actividad pedagógica”*: así como está, significa, que la categoría de práctica, es una categoría más amplia, y la praxis, sería una subcategoría que incluye la reflexión. Al respecto (Ibíd, 1996:19) continúa diciendo que praxis no sólo denota reflexión, también explicita un conjunto de actividades cuya finalidad es intervenir en transformar el mundo.

La conceptualización de praxis se contrapone con la de teoría. Esto no significa que es una ruptura dicotómica de tipo práctico, sino una diferencia que implica cercanía, maduración, acción y ejecución. Algo similar a lo que les sucede a las cargas opuestas, que para que funcionen una necesita de la otra, una tesis que ya expresó hace mucho tiempo y muy explícitamente (Plotino, 204-270 a.C) de la siguiente manera: *“La praxis es el conjunto de acciones humanas que debilitan la contemplación, en oposición a la teoría”*.

²¹ Se considera dicotómico y/o dicotomía cuando un término, concepto, idea y/o apreciación se distancian o se diferencian en sus conceptualizaciones, siendo el dualismo más de aproximadamente que de distanciamiento, por ejemplo: un concepto que se divide en dos partes, más exactamente cuando son opuestos o están demasiados diferenciados entre sí.

En relación con lo anterior, en la filosofía moderna la conceptualización de praxis se relaciona fundamentalmente con un componente de tipo marxista, que expresa como hecho importante los fenómenos de transformación del mundo frente a una clásica actitud teórica de la diversidad problémica. De acuerdo con esto, (Gramsci, 1948) gestó y desarrolló una teoría filosófica de la praxis, en donde manifestó: “que la práctica era la base de toda la teorización posible”.

A esta tesis propuesta sobre la praxis, no escaparon los filósofos franceses Sartre (1945) y (Althusser, 1975), quienes construyeron grandes teorías como elementos teóricos fundamentales. Sin embargo, Vasco (1996) en torno a lo que plantean éstos últimos, los contrapone, ya que éste dice que la teoría es un aspecto de la praxis reflexionada social e individualmente que se ha hecho relativamente autónoma, sin caer en la rigidez mecanicista de la praxis teórica althusseriana: sí es que se pueda afirmar que la producción teórica es un tipo de praxis.

Ahora, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (1981)²² dice que los conceptos de praxis y práctica no pueden quedar por fuera del sentido epistemológico, pedagógico y didáctico, debido a que son los que manifiestan las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje, así como las funciones que cumplen el profesor y el estudiante en una propuesta de práctica pedagógica. Esta postura gubernamental comulga con la de (Vasco, 1996) en el sentido, que la praxis genera no sólo reflexión, sino que es primicia para hacer teoría, la cual se gesta desde el momento en que el sujeto comienza a reflexionar, proceso que se consigue con hacer epistémia, hacer pedagogía y buscar alternativas de poder transmitir.

Al respecto Gallego-Badillo (1994: 56) expresa: “*Lo epistemológico, lo pedagógico y lo didáctico se codefinen mutuamente, adquiriendo su praxis en la manera como se plantean y se llevan a cabo las interacciones enseñanza–aprendizaje*”. Este enunciado ratifica la posición del ministerio, y la de (Vasco, 1996) en donde queda claro, que práctica y praxis son categorías que conviven, sin que la una invada a la otra, por el contrario, se podría decir metafóricamente: que es una buena simbiosis pedagógica. De igual forma, desde la concepción pedagógica juegan un papel importante las mediaciones en el proceso de resignificación de las estructuras cognoscitivas por parte del estudiante.

Ante esto, (Ibid, 1994) en relación con la apreciación anterior, plantea:

La postulación de estructuras cognoscitivas como estructuras conceptuales, metodológicas, actitudinales y axiológicas, se aparta de la separación empiriopositivista entre teoría y práctica y reconoce una unidad necesaria entre el pensar, el sentir y el hacer, recuperando la integralidad del ser humano.

²² A partir de aquí se utilizará el acrónimo MEN para referirse al Ministerio de Educación Nacional.

1.2.2 Origen y significado etimológico del concepto de pedagógica.

Hacia el año de 1490 aparece el concepto de pedagogo, del latín “paedagogus”, significando “ayo”, “precepto”, que traducido a una función, queda como acompañante de niños. El concepto fue tomado del griego “paidagogos”, compuesto de “país”, “paidós”, que traduce niño y “agó”, que se reporta como yo conduzco (Fabre, 1948; Larroyo, 1953; Jaeger, 1957; Luzuriaga, 1965).

En 1535 aparece pedante, del italiano “pedante”. En el siglo XV aflora el concepto de maestro de escuela, procedente de pedante, como deformación cometida en Italia con el cultismo pedagogo, que toma por identificación popular jocosa la voz vulgar italiana preexistente de pedante, que aparece con significado de soldado de pie o el de peatón, aludiendo al hecho que el acompañante de niños es peatón constante. Hacia 1600 aparece la connotación de pedagógico y/o pedagógica, la cual, por derivación en 1616, resulta pedantería, pedantesco, no con el significado que tiene hoy, sino la del “paidagogo” griego (Ruiz, 1925; Huber, 1952; Codignola, 1964; Hostos, 1991; Gadotti, 2002).

Ahora bien, la conformación del concepto de práctica pedagógica es una composición de dos términos que ha tenido una evolución semántica que hoy ha nacido para referirse al fenómeno educativo en el que el profesor reflexiona sobre aquello que realiza desde su ejercicio laboral, lo cual está relacionado con su actividad de ser profesor. Hoy día la palabra pedagógica y/o pedagógica, sin tener en cuenta el género, se refiere a la connotación de pedagogía que en su sentido etimológico significa arte de conducir físicamente el niño a la escuela (Jaeger, 1957; Zuluaga, 1987; Jaramillo, 1990; Frabonni y Pinto, 2006).

Desde este punto de vista, Durkheim (1996:67) manifiesta que: “*educar es socializar las nuevas generaciones*”, tesis que significa transmitir en los niños y jóvenes la dinámica cultural de la comunidad, aspecto por el que la misión de la escuela se perfila en la adaptación del niño y del adolescente a su medio cultural; lo que comprueba que la pedagogía contribuye al acomodamiento del niño en su entorno.

De acuerdo con esto, González-Arizmendi (2002:15) plantea:

No sólo es profesor, docente, tutor, asesor, mentor, orientador, animador o instructor quien esté en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, del instituto, haciendo clase, tutoría y/o asesoría, sino aquel que lo hace con la condición humana que representa la profesión docente, y lo más importante, comprendiendo a los estudiantes desde sus múltiples realidades sin que se sometan a esquemas coactivos”²³.

²³ Se puede decir que desde donde se mire el proceso de enseñanza y aprendizaje, el sujeto que orienta siempre va a estar en la posición de autoridad, y esto es suficiente para que sea un proceso de coerción.

Al respecto conviene decir, que el fenómeno que emerge como práctica profesional docente no necesita de un sitio, sino que puede ser en múltiples sitios, relacionados con la institucionalidad educativa, como: aulas, pasillos, patios, oficinas, campus, ciudadelas, auditorios y prácticas extracurriculares con los fines propuestos, para que su esencia como fenómeno mediador y crítico–reflexivo no se distorsione.

Los múltiples sitios la hacen connotable, pues desde el enfoque propuesto, las aulas dejan de ser jaulas, con lo cual se podrían formar principios que son de discrecionalidad absoluta de los fines de la educación. Esta connotación que tiene la práctica profesional docente también involucra el por qué se necesita saber para qué se quiere formar y educar: a lo mejor un hombre racionalista, humanista, un técnico, o al gentleman de Locke²⁴.

Conviene, sin embargo, advertir, que formar y educar involucra construir el ideal de formación del nuevo hombre para poder responder a los fines de la educación que exige la sociedad en cierto momento socio histórico, de tal manera, que formar y educar necesitan de fenómenos instructivos²⁵ que pueden ser medidos por la práctica profesional docente: hacer esto no es hacer instrucción, sino que está relacionado con sus propias funciones que son múltiples.

Lo anterior no tiene como objetivo único transmitir conocimientos profesionales que sean útiles y de carácter operativo ante situaciones de carácter práctico y científico. Esta apreciación demuestra que lo único cierto que debe hacer el profesor (a), es que antes de convertirse en docente, debe formarse en su personalidad y carácter, ser gente, porque quien no la consiga, mucho menos lo va hacer con el Otro.

1.2.3 Origen y epistémia del concepto convencional e histórico de la práctica pedagógica.

La episteme es el arte de la búsqueda de los conocimientos exactos. Es el cristal que condensa lo que los ojos ven del mundo. Es el fundamento motriz de los quereres intelectuales y la búsqueda por satisfacerlos. Es conveniente, antes de invadir los terrenos de una posible episteme sobre la práctica pedagógica, hacer el recordaris muy sucinto de la categoría griega. La episteme procede del griego ἐπιστήμη con significado de ciencia y/o también el de arte-tekne, representado en τέχνη *téknē*. La gran polémica griega se centró entre la episteme y la doxa. Para

²⁴ Es el tipo del gentil hombre que quiso formar John Locke durante la sociedad monárquica y estamental de los siglos XVI y XVII.

²⁵ Herbart (1776-1841) manifestaba que él no conocía un sistema educativo que no fuera instructivo. Algunos pensadores y analistas de la pedagogía en los diferentes siglos de la humanidad han tratado de estigmatizar y satanizar la instrucción. Esto es simple: no existe un proceso educativo presencial, a distancia o e-learning y en todas las modalidades, y las que van a venir donde no se den instrucciones. Lo que ha mejorado y va a seguir cambiando son las negociaciones entre el docente y el discente, llamadas de diversas formas. Por mencionar algunas, (Brousseau, 2007) denomina a esa negociación contrato didáctico, las mediaciones y tecnologías informacionales lo asumen como mediación didáctica y desde la suvidagogía, como comodato pedagógico-didáctico. Sin embargo, todas llevan cierto grado de instrucción.

(Platón, 427-377) la episteme tenía una connotación relacionada con el conocimiento, es decir: el acto de creer una verdad justificada. Esta apreciación platónica echaba por tierra la especulación de la doxa, la cual no tenía asidero frente a la verdad en Platón, que depositaba en las ideas-εἶδοι (Hubert, 1952; Jaeger, 1957).

Para Aristóteles (384-322 a.C), la episteme era el producto del razonamiento lógico a través de su histórico silogismo. Para este pensador, quien acérrimamente compartía la episteme como conocimiento verdadero, a diferencia de Platón, quien consideraba que la doxa en algunas circunstancias podría ser cierta, pero falsa en otras.

Que mejor forma que traer las mismas palabras de Aristóteles, cuando define la episteme de la siguiente manera:

Lo que la ciencia [episteme] es... va a quedar claro desde el siguiente argumento: todos asumimos que lo que sabemos no puede ser de otra manera que la que es, mientras que en el caso de las cosas que pueden ser de otra manera [doxas], cuando han pasado de nuestro ver ya no podemos decir si existen o no. Por lo tanto, el objeto del conocimiento científico es por necesidad. Por lo tanto, es eterno... La inducción nos introduce en los principios básicos y universales, mientras que la deducción se inicia desde los universales ... Así la episteme es un estado demostrativo, (es decir, un estado de ánimo capaz de demostrar lo que sabe) ... es decir, una persona tiene el conocimiento científico [episteme] porque los primeros principios son conocidos por ella y así su creencia está condicionada en cierta manera y, porque si ya no son más conocidos por ella, por la conclusión extraída de ellos obtendrá sólo incidentalmente conocimiento [serán doxa]. Esto puede servir como una descripción de los conocimientos científicos.

Ante lo planteado por Aristóteles, se connota que la episteme es el estado en que el conocimiento ha sido validado a través de los procesos de científicidad, diferente a lo que se piensa desde la Doxa, en la que su validez, debe pasar por los procesos rigurosos de la racionalidad, los cuales al no ser superados por tales procesos, se queda en la simple opinión, en la especulación, en la no skepsis, en la que la exterioridad es la fuente de la verdad, sin que se tenga en cuenta la intuición.

De igual manera, Hegel (1770-1831) plantea, que la categoría de episteme ha continuado desde su devenir histórico y sinónimo como saber verdadero y absoluto al cual solo el conocimiento científico podría acceder. Si se recuerda, para Hegel lo absoluto, que era su punto de partida: es la razón. Es decir, todo provenía de la razón. Si Hegel es considerado el prototipo del intelectual puro, en contraposición a las dos posturas que a continuación es necesaria traerlas como trilogía idealista postkantiana con Fichte y Schelling.

Para el caso de Fichte (1762-1814) hombre de acción y apóstol de la conciencia moral cobijado en su principio bajo la especie del yo absoluto, no del yo empírico, es decir; de la subjetividad en general, en el que decía que el yo no consistía en pensar, sino que el pensar viene después. Para éste, todo conocimiento y ciencia tiene que estar sometido a la acción moral. Por su parte, (Schelling, 1775-1854) de nombre Friedrich Wilhelm Joseph von Schelling, de personalidad intelectual distinta de la de Fichte, considerado un artista, envuelto en su postulado de identidad absoluta. Es decir, también parte de lo absoluto, lo mismo que Fichte, pero con la diferencia que para éste, lo absoluto es el yo activo, y para Schelling, lo absoluto es la armonía, la identidad²⁶.

En consecuencia con la llegada de la escolástica, el termino episteme tuvo reversa, pues aparece (Nicolaus von Kues o Nicolás de Cusa, 1401-1464) en la que plantea que Dios es ratio essendi y ratio cognoscendi de toda la realidad. Esto en el sentido que desde cualquier análisis racional filosófico tiene por verdad a Dios. No hay pregunta ni ente que no suponga necesariamente a Dios como su principio. Luego (Spinoza, 1632-1677) afirma que para él existe una sustancia única: Dios. Con estas posturas sobre el conocimiento, la episteme entra en tela de juicio frente a la racionalidad como fuente absoluta del conocimiento, pues este era considerado, para los escolásticos solo proveniente de la superracionalidad natural existente, que provenía de Dios.

Para Occidente fue necesaria la resignificación del concepto de episteme, o mejor, la reintroducción que hace (Foucault, 1966) en su libro las palabras y las cosas, siendo éste quien le da el sentido y significado posmoderno a la episteme, con mayor ahínco. Desde la perspectiva foucaultiana, el termino aparece cargado y refiriéndose al saber en relación directa con el poder, dependiendo de la época y del tipo de sociedad que la sustenta. En términos del filósofo francés, “sugiere que es muy difícil que la gente pueda entender o concebir las cosas y las palabras fuera del marco de la episteme epocal en que tal gente existe”²⁷

El planteamiento de Foucault (1966) no frente a la arqueología de las ciencias humanas, sino de una arqueología de las ciencias humanas, se encarga de revisar o mejor de estudiar los discursos de las diferentes disciplinas que el sujeto las somete a prueba con lo cual las interroga para poder analizar las teorías que sobre la sociedad, el individuo y el lenguaje se han creado en la edad clásica, el renacimiento y la modernidad. De aquí que lo que se propone Foucault (1966), es encontrar que sistemas epistémicos se “contra distinguen” en Occidente. Para Foucault (1966), lo que se ha dado es una discontinuidad de las épocas mencionadas. El hecho del uso del vocablo episteme por parte de Foucault (1966), es para referirse o hablar de ¿cuáles a prioris históricos y cuales códigos fundamentales se han dado en determinada cultura?

²⁶ Es lo que Goethe denomina protoformas.

²⁷ En tal caso la episteme foucaultiana tiene algunas similitudes con la cosmovisión según Wilhelm Dilthey (1833-1911) y también con el paradigma científico según Thomas Samuel Kuhn (1922-1996).

Con la revelación de Foucault (1966) sobre la relación entre las escrituras y sus códigos, que dirigen epistemes de diferentes culturas como maneras de tipo relativo en torno a la verdad y al saber, negociadas de acuerdo con los poderes académicos, sociales, económicos, culturales. Por ejemplo, la relación de la escritura con la episteme ha sido estudiada por Halliday (1973); Wells (1987); Coulmas (1989).

En consecuencia y en concomitancia con lo planteado hasta aquí, De Tezanos (2006:19) manifiesta que: *“la conceptualización de práctica pedagógica se fundamenta en que la formación de un maestro no puede restringirse al sistema de conocimientos llamados teóricos, sino que dichos contenidos deben tener aplicación casi inmediata en la escuela primaria”*.

Teniendo en cuenta la apreciación anterior, permite entender que hacer práctica pedagógica no sólo involucra el fenómeno instructivo, sino que requiere de hacer ejercicios de identificación, registros, sistematización, resignificación, comprensión y escrituralidad. Son éstos elementos los que permiten la constitución real de lo que es y significa la categoría de práctica pedagógica, hoy convertida en una simple actividad del docente en el aula y confundida con lo que es la práctica profesional docente.

Ahora, homologar práctica pedagógica con práctica docente, no es conveniente, si se recuerda que la segunda fue aceptada universalmente, definiéndose acriticamente como, todo aquello que concierne a la preparación de maestros. Al respecto Stone y Morvis (1994) plantearon que: *“Su uso abarca todas las experiencias de aprendizaje para los alumnos–maestros en las escuelas”*.

En relación con esto, la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura–Unesco (2004) señala como componente de aprendizaje para todos los docentes, una práctica de enseñanza y de actividades escolares, bajo la división de docentes altamente calificados. Por el contrario, el concepto de práctica docente está vinculado a la visión del profesor como un artesano que debe aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por imitación, intelección y transmisión verbal; demostrando la objetividad de las cosas, sin que se tenga en cuenta lo que aporta la familia y la sociedad en la formación del nuevo hombre. Es decir, pareciera ser que la formación y la educación del sujeto estudiante estuvieran por fuera de la práctica pedagógica.

A esto responde González-Arizmendi (2007:85) al plantear:

En la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de la asimilación de una información o contenidos. Esta dinámica social educativa se ha presentado a través del proceso histórico de diferentes formas. Una, donde nunca ha existido un orientador, llámese docente, profesor, instructor, tutor, asesor, mentor, etc. Otra donde siempre ha estado presente el animador u orientador de los procesos pedagógicos–didácticos.

En relación con las aseveraciones instructivas anteriores, Lucio (1989:35-46) manifiesta:

Se han presentado posicionamientos discursivos diferentes, en que, si lo educativo sólo es posible en las instituciones educativas o también se dan en instituciones como la familia, o es que, solamente se caracteriza lo formativo, o en su defecto, que en ambas instituciones los dos fenómenos son posibles como el de la educación y el de la formación.

Ante este posicionamiento, es necesario anotar que desde el texto se asume la educación como un proceso social, por lo tanto, su actividad relacionada con las disciplinas se da en las instituciones educativas, mientras que en la familia se forma en mayor cantidad el componente axiológico. De igual manera, desde la dinámica del querer enseñar, se plantea el siguiente interrogante: ¿Todos los docentes desean por naturaleza enseñar? Con esto toma fuerza el hecho que el docente conozca el ideal de formación y educación que se pretende con los estudiantes, pues, es una forma de empezar a encontrarle sentido a la práctica profesional docente para que tímidamente empiece a suscitarse el debate.²⁸

Si se recuerda la paráfrasis de Aristóteles (384 aC-322 a.C) que “por naturaleza todos los hombres desean saber”, es claro identificar el énfasis aristotélico en la expresión “por naturaleza”, que en griego sería “physis” y con sentido eminentemente ontológico en relación con la actividad a la que se dedica el docente. Esta actividad del profesor en su cotidianidad laboral en busca del saber para enseñar saber, le genera multiplicidades de preguntas, lo cual lo sumerge en permanentes resignificaciones. De aquí que esta actividad trata de equiparar la intersubjetividad, pero con la intencionalidad de aislarla de un plano dicotómico, porque jamás lo perdonaría (Kant, 1724-1804) cuando manifestó que: “El hombre es la única criatura que necesita ser educada”.

El filósofo idealista se refirió a que el sujeto por su condición de ser receptivo, de ser moral, y ser racional, no podría tener un tratamiento diferente al de la racionalidad, ya que por la condición de aprender no por imitación o intelección, sino por procesos racionales, hoy cognitivos, llegaría a ser un hombre educado para llegar a ser trascendental. Ésta connotación kantiana, podría llevarse a lo que se hace desde el preescolar con el sujeto: educarlo. Para este proceso, es necesario para el orientador tener presente el ideal con que se pretende formar.

De aquí que los docentes necesitan conocer su ideal de formación y educación, por lo tanto, debe tenerse una estructura que tipifique al estudiante, no sólo del programa sino que refleje el currículo institucional, así como la misión y la visión de una facultad, de una universidad, de un pregrado, lo que permite desprenderla de los caprichos de algunos docentes y

²⁸ Aunque para algunos expertos, las instituciones educativas no forman ni educan, sino que estos procesos se consiguen en la libertad de formarse por fuera de la institucionalidad en búsqueda de la emancipación, tal como lo planteó Rousseau, Goethe y el mismo Nietzsche.

programas de plantear y someter la dinámica de la práctica pedagógica a típicas mediadas reduccionistas de las ciencias.

Entonces, el proceso educativo además de involucrar contenidos en el aula, también involucra la dinámica biopsicosocial y antropoeducativa, situación que tendría razón de existencia en la relación escuela– familia–comunidad, de la cual se desprende la siguiente pregunta ¿por qué no hablar de una práctica pedagógica situada en un plano inter, multi, pluri y transdisciplinario?

De acuerdo con lo anterior, los criterios técnicos desde la especificidad de las disciplinas, apoyados por los psicopedagogos permiten entender que cada estudiante debe tener un tipo de acompañamiento para un buen desempeño profesional en sociedad.

Al respecto (Durkheim, 1996:62) dijo:

El individuo no puede realizarse y ser feliz sino en sociedad. Cada sociedad construye el modelo que le es necesario en cada fase de su desarrollo. Para tal se recurre a la educación y ésta la defino como la acción que las generaciones adultas ejercen en las que aún no lo son, para formarlo en la vida social.

Esta apreciación durkheimniana indica que el hombre depende en gran medida de la transmisión de los contenidos culturales, colocando a la sociedad como epicentro del desarrollo, no sólo cultural, sino educativo del homo sapiens. De aquí que la práctica pedagógica ha sido manejada sin ningún mecanismo co-participativo²⁹, en donde el estudiante que se forma para docente termina mostrando un sentido unilateral-verticalista, reafirmando el otrora objeto de estudio sociológico, el cual promocionaba el aislamiento en relación con la escuela, la familia y la comunidad.

El ideal de formación y educación del nuevo hombre y mujer colombianos debe enfrentarse como unidad multifacética y cooperativa. Esta nueva realidad educativa y social promueve a un hombre que no continúe copiando el aislamiento de la familia, que en épocas pasadas era ignorada por el aparato educativo.

Por ello, la práctica pedagógica es la oportunidad para que el docente como formador de profesores no sólo llegue a la institucionalidad a tramitar unos contenidos específicos apoyados por una teoría, un enfoque, un modelo o unas herramientas pedagógicas, sino a identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar sobre la mejora de la práctica pedagógica, en este caso, su configuración frente a las nuevas necesidades y exigencia en la

²⁹ Para el caso de interés, la práctica pedagógica que se orienta en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba-Colombia.

construcción de un nuevo sujeto desde la suvidagogía para revertir en el Otro, generando con esto *“la revaloración del docente como modelo de formación”* (Runge, 2005).

Este proceso de configuración y desarrollo de la práctica pedagógica tampoco debe supeditarse a la conquista del conocimiento en las obras, como si lo pretendía (Alain, 1979)³⁰ cuando decía: *“El individuo se humaniza sólo en contacto con las grandes obras de la humanidad, en especial con las clásicas griegas y latinas”*. Para Alain (1979) existía sólo una posibilidad para alcanzar una educación verdaderamente humanista, producto de revisar los clásicos de la época, donde a partir de la lectura eran instruidos en el conocimiento de la época.

Esta perspectiva instruccionalista, acaecida en la educación medieval y moderna no se aleja mucho de las acciones contemporáneas de los formadores de docentes en las facultades de educación y normales superiores, donde poco se vislumbra una claridad conceptual sobre cómo los saberes específicos funcionan con los saberes psicopedagógicos, pues se supeditan al pragmatismo de cómo formar y educar al Otro, sin que lleguen a dar o a reconocer cómo las fronteras del conocimiento se imbrican curricularmente, ya que ponerlos a dialogar, a consensuar, o a interactuar en el papel no cuesta nada, el problema radica en ¿cómo operan en la realidad práctica?

Ante la situación dada, sería conveniente adoptar una actitud vigilante y participativa por parte de los actores que intervienen en el manejo de la práctica pedagógica, sobre todo, los que aparecen tangiblemente en el aula, resolviendo la dinámica crítico-reflexiva que se gesta de los fenómenos que suceden durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que indudablemente se necesita negociar las fortalezas y debilidades que generan los códigos de la “postmodernidad” (Lyotard, 1987) sirviendo erradicar la pasividad y la inoperancia en un proceso que históricamente lo convirtieron en un trampolín para graduar.

Desde la suvidagogía se promueve que a través de la comprensión y búsqueda de sentido del fenómeno educativo y pedagógico, se pueda consensuar un posicionamiento crítico y reflexivo que conduzca a mediar las dos posturas, una con racionalidad instrumental, economicista, empresarial y la otra con una racionalidad axiológica, comunicativa e integrativa.

Situarse y quedarse en la racionalidad axiológica se podría decir que es casi imposible. Por el contrario, situarse en la racionalidad instrumental, conduciría a formar un mundo sin valores, donde la exterminación del Otro es lo que permitiría vivir. Ahora, si se extrapola y se analogiza este planteamiento a las ciencias bioecológicas, es lo que de igual manera sucede en la cadena alimenticia: el arte de comer y ser comido.

³⁰ Fue el seudónimo con que se conoció al filósofo, periodista y docente francés Émile Auguste Chartier.

En relación con lo anterior, la configuración y desarrollo de la práctica pedagógica no sólo se realiza con la intención de formar y educar al docente y al estudiante en el ejercicio de la docencia, sino que también pueda generar desarrollo ético y responsabilidad social, convirtiéndose en un líder que permita dinamizar la interdependencia escuela–familia–comunidad.

Esto necesariamente involucra aspectos tan esenciales hoy día como los que plantea (Delors, 1998), el aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos con los demás y aprender a ser. De igual manera, plantea que deben manejarse como ejes educativos centrales y transversales, debido a que cumplen la función fundamental y vital en la educación.

Estos cuatro pilares nos conducen a ser más sensibles con el aprendizaje del Otro, en el cual la persona se le va a dar lo que para él o ella es posible recibir, y se le recibe lo que tiene para dar. De aquí que los cuatro pilares de (Delors, 1998) conminan al sujeto a pensar en ser gente por encima del ser profesional, en la medida en que se pueda resolver problemas cuando son posibles los entendimientos del uno con el Otro.

De acuerdo con la anterior apreciación, la interpretación de estos aspectos esenciales llevaría a los docentes a visualizar la educación como la promoción de capacidades y competencias y no mirarla solamente como la adquisición de conocimientos reducidos, producto de las técnicas reprogramadas.

Con igual sentido e intención es como deben manejarse las propuestas que se encuentran como recetas en los manuales de orientaciones generales sobre la práctica pedagógica para el desempeño de los estudiantes de licenciatura en educación y de las normales superiores para que no esté alejada de la realidad y del contexto donde se da la génesis de la práctica pedagógica.

Al respecto Castro-Tano (2004) manifiesta, que la práctica pedagógica no sólo es la ejecución de clases en las aulas de un colegio cooperador, sino que lo principal es la investigación en el aula, teniendo en cuenta las necesidades del contexto y utilizando un enfoque problemático. Esta apreciación reafirma la importancia de “poder” que tiene la práctica pedagógica de servir de gancho, de espacio, de ejercicio, de debate, de disenso hacia su visibilidad por medio de la escrituralidad, en relación con lo que significa la configuración y desarrollo de ella, mirada desde la relación del sujeto, con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

De igual manera, con lo planteado hasta aquí sobre la necesidad de configurar la práctica pedagógica, es necesario resignificarla y llevarla a un plano diferente del conductismo con que se ha venido manejando, dentro y fuera del aula, proceso taxativo que no incluye las dinámicas de sostenimiento institucional que se dinamizan a través de la práctica profesional docente y de sus múltiples expresiones, práctica educativa, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas y

prácticas suvidagógicas, proceso que conduce indiscutiblemente a la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación para llegar a lo que desde el enfoque de la suvidagogía se asume como práctica pedagógica, la cual debe ser reflexionada desde la relación sujeto-vida-pedagogía, proceso que exige escriturar sus resultados para generar una nueva identidad social crítica, sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

1.3 GENERALIDADES HISTÓRICAS-CONCEPTUALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

La historicidad de la práctica pedagógica ha tenido diferentes matices en relación con la significancia que le ha ido asistiendo a través de su evolución tanto histórica, epistémica y semántica, así como en aspectos relacionados con los propósitos de formación y educación, el tipo de desarrollo que se ha querido impartir, el sistema de conocimientos, las relaciones de intersubjetividad, los procesos de abordaje metodológicos en el aula, al igual que la participación de los estudiantes en las múltiples formas de evaluación en que han sido sometidos. Ante estos planteamientos se presentan los siguientes aspectos:

1.3.1 Lo que se ha venido manejando históricamente del concepto de práctica pedagógica.

La práctica pedagógica ha sido el producto de lo que el hombre en su historicidad de enseñanza ha visionado desde su quehacer educativo pedagógico y que ha girado en torno a los conceptos de pedagogía, pedagogo, educación, hombre educado. Si se logra ubicar y homologar en el mismo plano, es decir, dentro de la práctica profesional docente, las prácticas educativas, las de enseñanzas, las pedagógicas y las suvidagógicas, no sería conveniente, pues, estos conceptos tienen límites y abordajes distintos, tanto a nivel conceptual como procedimental. Si se recuerda, la práctica docente fue aceptada universalmente, definiéndose acriticamente (Stone y Morvis, 1994) como todo aquello que concierne a la preparación de docentes.

El docente, para el caso de la práctica pedagógica, debe promover la comprensión y el desarrollo de la misma desde las visiones de esencia que él realiza como sujeto de saber y de pensamiento, con lo cual debe proyectar su quehacer educativo en el mundo de tensiones en la que su esencia son las múltiples visiones que le generan las relaciones de disensos para llegar al consenso. Esto indica asumir una postura pedagógica-humana, aspecto que potencializa al enfoque de la suvidagogía, pues es una forma particular de concebir la práctica pedagógica. Ahora, las pretensiones de la investigación se circunscriben en la relación sujeto-vida-pedagogía de la cual emerge la configuración de la práctica pedagógica en relación con la aparición de su renovada identidad social crítica, el sentido discursivo-hermenéutico y significado pedagógico-fenomenológico.

En consecuencia, históricamente la familia, la escuela y la comunidad fueron entidades con objetos de estudios sociológicos de carácter aislado. Sin embargo, hoy desde el punto de vista de la suvidagogía se pretende configurar y desarrollar la práctica pedagógica a partir de la emergencia de los componentes que la estructuran como son: el sujeto, la vida, la disciplina que orienta, las relaciones con el Otro, las múltiples realidades que se dan, y las dinámicas que ocurren en la institucionalidad. De aquí que la dinámica de sostenimiento del enfoque de la suvidagogía ha planteado la necesidad que la realidad educativa esté a tono con lo que sucede cotidianamente en la familia y en la comunidad.

Esto conduce a manifestar que la práctica pedagógica no puede supeditarse solo a reflexionar sobre el ideal de hombre y mujer, instituidos a partir de la práctica profesional docente, lo que indica que las escuelas, colegios y universidades no han sido capaces de involucrar en sus procesos misionales la dinámica de la familia y la comunidad. Es a partir del contexto donde vive el niño el que debe tenerse en cuenta, con la pretensión de desarrollar y fortalecer su cultura, tanto, que no se puede estudiar al sujeto sino se conoce su cultura, debido a que a través de ella se llega a conocer el comportamiento del hombre en sociedad.

Desde el enfoque de la suvidagogía, la familia y la comunidad cumplen funciones de tipo axiosociovitales como base de la sociedad, para construir al ser-sociedad, aspecto que es considerado como esencial en los procesos de formación y educación del hombre y la mujer. Sin esta razón de ser, se perderían las razones filosóficas, sociológicas, antropológicas, gnoseológicas y éticas que han moldeado a los procesos en mención en su devenir histórico y social.

1.3.2 Rastro suvidagógico que orienta la emergencia y la configuración de la práctica pedagógica.

Desde la presente investigación, lo que se pretende con esta parte, tiene que ver con una revisión somera sobre los principales fenómenos educativos y pedagógicos que se dieron en cada una de las épocas históricas, donde se trata de una búsqueda minuciosa y profunda sobre la historicidad de la práctica pedagógica, sin embargo, cabe anotar, que tal revisión no significa que no se haya dejado un papiro sin revisar.

1.3.2.1 Desarrollo histórico y socioeducativo de la práctica profesional docente en las épocas de la humanidad.

A continuación se presentan los principales aspectos a la luz de las pretensiones de la investigación, lo cual se da a conocer para orientar al lector sobre la historicidad de algunos procesos utilizados para educar al sujeto en relación con la vida, y no para obtener conocimientos poco aplicables desde la pragmática, procesos también asumidos por el profesor, docente, orientador y/o animador, cuando aprendieron en su momento la pragmática de las prácticas

pedagógicas, confundiéndolas con la práctica profesional docente³¹. Tal evento, como lo plantea (Vasco, 1996), era acción, las cuales se fueron decantando en prácticas, que por fracaso de éstas apareció la reflexión, y por consiguiente, nació la praxis, originando en su proceso evolutivo la teoría.

1.3.2.1.1 En su historicidad

Históricamente la educación ha moldeado los ideales de formación del hombre y la mujer, donde desde la antigüedad se han dado varias etapas educativas y pedagógicas, fundamentalmente con el pedagogo griego, es decir, el esclavo, el cual cumplía la función de conducir los niños a la escuela, al foro, al mar, a las fiestas, conducción contraria a la que hacía el profesor o la profesora griega en la escuela, dedicada a enseñar conocimientos esenciales de música y aritmética (Larroyo, 1953; Luzuriaga, 1965).

1.3.2.1.1.1 Época Antigua

En esta época, el tipo de educación instructiva que se orientaba, también educaba el cuerpo de los niños a través de la gimnasia, el boxeo y la lucha. Esta formación no sólo incluía la disciplina deportiva, sino que el ciclo primario de los griegos denominado trívium, comprendía gramática, retórica y filología. Los que querían dedicarse a la vida pública y dirigir la política griega, entonces, se matriculaban en el cuadrivium, una especie de secundaria, integrado por aritmética, geometría, astrología y música (Luzuriaga, 1965, Avanzani, 1996).

La esencia de este primitivo plan de estudio era un tipo de enseñanza dedicada a la formación integral y política, proceso que incluía mostrarle a la nueva sociedad un hombre formado intelectualmente para dirigir, conservando los rasgos tradicionales de los viejos modelos de enseñanza. Los niños que no les gustaba continuar con el cuadrivium, cuando llegaban a la adolescencia ingresaban a las efebias, sitios relacionados con institutos para la formación de la vida militar donde se instruían con los libros clásicos de Homero y Hesíodo (Huber, 1952; Avanzani, 1996).

A esto, Jaramillo (1990: 65) hace referencia a que:

En la tradición religiosa hebrea, eran catequistas, pero al igual que el cristianismo, se dedicaban a la enseñanza divina, utilizando a la iglesia y a la familia como instituciones que extrajeron de la “Tora” y la “Michna” (libros sagrados) largos párrafos para la misión educadora, teniéndose gran respeto por los que la impartían y la recibían, demostrando con esto en la comunidad, que a través del conocimiento religioso se llegaba a conocer la existencia.

³¹ El ejercicio laboral de un profesor constituye su práctica profesional docente. Lo que logra realizar dentro de esta acción se reparte en prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas y prácticas suvidagógicas.

Por ejemplo, en el Talmud se encuentran frases como las siguientes:

“Si tú has adquirido el conocimiento, nada te falta, pero si el conocimiento te falta nada has adquirido”.

“Nosotros no podemos suspender la instrucción, aunque fuese para construir un templo”.

En relación con lo anterior, se puede analizar lo siguiente ¿cómo la historia de la educación y la pedagogía cristiana influyeron en el ideal de formación del hombre hebreo? Interrogante que sirve como ejemplo para nutrir las conclusiones de cómo se ha dado el proceso de formación y educación en la escuela, la familia y la comunidad en la cultura colombiana (Starr, 1965; Zuluaga, 1993).

Es entonces cuando aparece la pedagogía cristiana buscando transformar las antiguas concepciones pedagógicas que ante todo habían priorizado en modelos de educación más elementales como los mencionados anteriormente. Aquí la práctica pedagógica realizada por los docentes busca implementar principios religiosos y éticos en una sociedad jerarquizada socialmente en la que la calidad y el valor de las personas se medían por la cantidad de bienes económicos y terrenales que poseían y en donde la esclavitud era un fenómeno normal (Jaramillo, 1996; Luzuriaga, 1965).

Este tipo de enseñanza cristiana se consideraba erudita y de gran carácter intelectual porque se basó en la difusión de un libro sagrado como la Biblia, en su lectura cotidiana y en su conocimiento, hecho para las labores de enseñanza puesto que era necesario conocer e investigar la realidad de sus escritos y entrar en contacto con los idiomas establecidos, proceso convertido en una labor erudita y en cierta forma científica porque obligaba implementar textos, conocerlos y difundirlos (Ruiz-Amado, 1925; Codignola, 1964).

Cuando aparece la pedagogía cristiana como práctica, surge en el mundo antiguo con la principal necesidad de transformar la concepción que se tenía en ese entonces de la “paideia” que era el proceso práctico y técnico de enseñanza aplicado durante toda una vida para formar un ideal de hombre. Dicha concepción se caracterizó por estar ubicada en la época clásica y por tener un ideal de formación acorde con las necesidades de ese tiempo que no incluía dentro de sus principios los fundamentos de la pedagogía cristiana, buscando implementarle a la educación un sentido netamente religioso, basado en principios cristianos, teniendo como centro de las cosas la idea de un Dios único (Marrou, 1950; Jaeger, 1957).

La nueva pedagogía tenía, por lo tanto, un ideal religioso y su primer objetivo se fundamentaba en suministrar a las nuevas generaciones una formación religiosa, teniendo como principal medio de divulgación a la iglesia, encargada de transmitir los principios divinos y la familia para fortalecer los ideales éticos y religiosos de la pedagogía cristiana. En el libro sagrado

de la Tora, se llega incluso, a dar recomendaciones muy precisas sobre tareas pedagógicas como el número de alumnos, virtudes del educador y métodos de enseñanza. El hombre hebreo adopta, entonces, en su formación los ideales propuestos por la pedagogía cristiana implementando a través de la historia de sus modelos religiosos de enseñanza, otorgándoles a la familia y a la iglesia la misión de la práctica educativa (Hubert, 1952; Codignola, 1964; Luzuriaga, 1965).

1.3.2.1.1.2 Época Media

La Edad Media es considerada prolífica, comprendida entre el siglo V al siglo XV a lo cual según los historiadores se le ha dado como fechas de comienzo la caída del Imperio Romano de Occidente (476) y la caída de Constantinopla (1453) por ser las dos fechas más aceptadas entre la comunidad de expertos. Sin embargo, existen posturas divergentes frente a estos señalamientos sobre los límites de inicio y de fin de cada una de las eras, pues para la Edad Media algunos opinan que el real término fue con la revolución francesa (Starr, 1974; Anderson, 1986).

Adviértase, durante los siglos V y VI, la escuela cristiana manejaba todavía en ese entonces, si se puede decir, una marcada dependencia de la escuela antigua, esencialmente en lo académico literario como forma de mantener la tradición. Esto se podía comprobar con los documentos que se les sugerían a los estudiantes para la formación y educación como modelo a seguir para construir una sociedad jerarquizada. Tales obras son: de Casiodoro (490), la *Institutionem Divinarum et Secularium Literarum*, de Marciano Capella (460) *De Nuptiis Mercurii et Phhylogiae*, y de San Isidoro de Sevilla (636) *Etimologiae* (Messer, 1936; Jaramillo, 1996).

En consecuencia, la educación medieval les dio origen a tres tipos de formación y educación: las escuelas monásticas, las catedralicias y las parroquiales. Para el caso de la primera, fueron hechas al lado de los monasterios. Fueron divididas en *scola interior*, la cual fue hecha para los oblatos (*pueri oblati*) y la *scola exterior*, fundada para clérigos seculares y paraseculares. Ahora, similar a las escuelas monásticas y como competencias aparecieron en las ciudades las escuelas obiscales y las catedralicias. Estas últimas, al parecer se convirtieron en los esbozos de lo que hoy se conoce como escuela rural, ya que su radio de acción estaba centrado en los villorrios (Messer, 1936; Dilthey, 1941).

Los docentes que orientaban su práctica profesional docente en estas escuelas medievales, tenían que acogerse en ese entonces, al antiguo sistema helenístico de las siete artes liberales (*trívium* y *cuadrivium*). Para el primero, retórica, gramática y dialéctica. Para el segundo, aritmética, geometría, música y astronomía. La práctica profesional docente estaba supeditada solo a leer para repetir, y la práctica pedagógica era casi que nula, pues, no se comprendía para analizar y debatir, y/o reflexionar, por lo tanto, la práctica pedagógica no se contemplaba en los

primeros esbozos de lo que se hacía frente al curriculum, como eran los componentes curriculares que se tenían: el trívium y el cuatrívium (Monroe, 1929; Larroyo, 1950).

Los docentes estaban autorizados para manejar lo que ellos denominan prácticas piadosas, que no eran más que el compromiso que tenían los orientadores de estructurar a los niños bajo el ideal de formación y educación y dentro de esta, la denominada práctica del silencio. Una práctica dedicada a que los niños se educaran a través de la memoria sin pensar, pues de igual manera los docentes lo hacían. Cuando se empezaba a mostrar el silencio desde la práctica profesional docente, esta terminaba siendo una fuerte condición social de barrera en los educandos. De aquí que la educación medieval tenía en el currículo horas de silencio como horas de retórica o de gramática. Al parecer, según los medievales, el silencio tuvo la misión de desarrollar el sentido de la vida íntima, el amor, el afecto, el cariño, ya que con esta opción educativa se pretendía una intencionalidad mística, lo cual se constituyó en una particularidad y casi que en una invención del monasticismo (Larroyo, 1953; San Agustín, 1947).

La práctica profesional docente de los orientadores medievales no solo incluía la formación y educación desde la palabra y desde los contenidos programáticos que exigía el trívium y el cuatrívium, sino los maltratos físicos moderados, los cuales eran legales y promovidos a través del código que regía para el castigo de los niños. El código señalaba en uno de sus apartes: “no se debe dar a un alumno más de doce azotes” (Monroe, 1929; Weimer, 1961).

Es necesario anotar, que en un documento del siglo IX, conocido como el “El espejo de Suavia” se comenta sobre las prescripciones jurídico-penales con que eran impugnados los profesores de acuerdo con la intensidad del castigo que le daba a los niños. En caso que el docente golpeará a un niño sin hacerlo sangrar, no tenía ninguna responsabilidad alguna. Si el niño llegase a sangrar por la nariz u otras partes del cuerpo, el docente debía dar parte a la familia y pagar una multa al juez. Ahora, si el alumno fallecía por la golpiza, situación extrema que bien podría darse por ser admitida, el profesor tenía que ser ejecutado (Messer, 1936; Dilthey, 1941).

Hablar del desarrollo histórico y socioeducativo de la práctica profesional docente no solo involucra a la educación básica y media, sino que los orígenes de la universidad también le aportaron, a lo que se pretende desde la presente investigación, conocer la emergencia y configuración del concepto de práctica pedagógica, aislándolo del activismo y el pragmatismo con que es asumido, por lo tanto, la revisión de tal pretensión, se convierte en hecho de obligatorio cumplimiento, revisar muy sucintamente el nacimiento de la universidad y los procesos que empezaron a emerger y a distanciarse sobre la diferencia entre la práctica profesional docente y lo que esto engloba, lo cual incluye, las prácticas educativas, las prácticas de enseñanzas, las pedagógicas y como aporte de la investigación, las prácticas suvidagógicas.

La universidad, del latín universitas-atis surgió como consecuencia de las exigencias que requería el saber después de la caída de Roma, lo que ocasionó que la masa crítica pensante del

hombre y la mujer en su momento socio-histórico se aislara del pensamiento racional a través de la observación directa por el remplazo de los análisis metafísicos y de la contemplación de lo sobrenatural por vías del misticismo. Fue a finales del siglo XI en Alemania donde se utiliza por vez primera el termino *universitas*, pasando de ser un centro de estudios generales como esbozo primitivo de *Universitas Studii* a *Universitas Collegium*, siendo éstos la materia prima para que en la convulsionada edad media apareciera la universidad (Marrou, 1950; Jaeger, 1957).

Por ello, la Europa necesitó 800 años para recuperarse de la caída de Roma, que comenzó aproximadamente en el siglo V d. C, siendo San Agustín de Hipona el que logró hacer la hermenéutica en relación con los cambios que se estaban gestando en Occidente, proceso que perduró hasta el siglo XII, tiempo en el que se da un crecimiento del comercio, dándose nuevos procesos sociales, religiosos y académicos, primordialmente en Francia. No se puede desconocer el aporte de la Edad Media a la ciencia³², interdisciplinando desde el punto de vista de la historicidad académica e intelectual con procesos emergidos de la cultura, sin descartar, que el misticismo y la magia ofrecieron en su momento, confrontaciones fuertes en el terreno del pensamiento racional (Favre, 1948; Hostos, 1991).

En esta época fue donde la ciencia medieval tuvo su asiento, que luego se reflejó en el siglo XII en las escuelas catedralicias³³ como en la de Chartres, en la que se sentaron las posturas filosóficas y los comienzos de la era científica y tecnológica cuyo objetivo fue el nacimiento de la ciencia medieval. El estudio de la ciencia en la escuela de Chartres, siglo XII, fue producto de las luchas de los profesores por reformar aspectos que ya en ese entonces eran considerados inconsistentes para la naciente educación superior, y que a través de las defensas a capa y espada consiguieron agregar a la carrera histórica de ellos, que eran las humanidades, una línea diferente (Messer, 1936; San Agustín, 1947).

En consecuencia, las fuertes protestas condujeron a que se les diera la posibilidad de fundar una nueva carrera, hasta que se hizo cumplir la exigencia, consiguiéndose con esto la llegada de las carreras de las artes liberales, y por consiguiente, la aprobación de una de ellas como el de las ciencias naturales, con un currículo que tenía cuatro asignaturas, llamado *cuadrivium*, como la aritmética, música (como matemáticas), geometría, y astronomía, siendo la realidad de entonces, muy coincidente con las luchas que han dado los profesores universitarios en el siglo XX y XXI (Tunnermann, 2000; González-Arizmendi y Alarcón, 2012).

³² Hay que aclarar, que uno de los países que se negó a la perspectiva de la nueva ciencia con Descartes y Galilei fue España, metida en el teocentrismo y que no la dejó pensar, herencia que le transmitió a sus colonias en América.

³³ La Catedral de la Asunción de Nuestra Señora, es una Iglesia catedralicia de culto católico romano bajo la advocación de Nuestra Señora, la Virgen María en la ciudad de Chartres, en el Departamento de Eure y Loir, en Francia, al Suroeste del País, a unos 80 km de la capital estatal, París. Asimismo, es la sede de la Diócesis de Chartres, en la Archidiócesis de Tours.

Hay que anotar que para el caso de las artes liberales, les fue atribuido un origen divino, siendo Marciano Capella el que disertó sobre el concepto de las artes, quien se apoyó en el libro de las *Disciplinae*, escrito éste, por (Marco Terencio Varrón, 116-27 a.C) y quien fue el primero en utilizar la palabra disciplina para referirse al saber. Estas connotaciones erigidas de la escuela de Chartres, colocaba en jaque a los siete siglos de la práctica pedagógica sobre la enseñanza cristiana con un tema relacionado con el sitio o el lugar de la naturaleza en el discurso de la divinidad, en oposición a los diferentes mecanismos de resistencias que generaban las escuelas catedralicias como las de Orleans, y las de Saint Víctor en París y León (Ruiz-Amado, 1925; Beck, 1965).

Por su parte, en el siglo XIII, Pedro Abelardo en sus documentos revela los orígenes de la técnica³⁴ y el método para que las más importantes escuelas universitarias lograran identificar, organizar, construir y manifestar sus doctrinas y síntesis teleológicas, lo que hoy se conoce como misión y visión de la universidad. Sin embargo, este gran profesor de la escuela de santa Genoveva en París y de la Catedral de Notre-Dame,³⁵ se desprende de las exigencias que le trata de imponer el régimen de las exacerbadas obligaciones culturales e inamovibles de la religiosidad, lo que origina que se va para empezar una nueva vida universitaria por la que había luchado, centrada en la autonomía y la investigación. De igual manera, aparece (Roger Bacon, 1220-1292)³⁶ manifestando que el método científico era la salida de la ciencia para desmontar el escolasticismo como posibilidad de generar conocimiento a través de reglas, y no de procesos divinos (Locke, 1927; Bacon, 1949).

En consecuencia, es en el siglo XIII donde comienza la separación y la especialización del conocimiento en las ciencias naturales, en la que la astronomía se desagrega de su madre, la astrología, la geografía de la cosmología, y la química, de la alquimia, y en donde aparecen las escuelas clasificadas en monacales, sometidas a una abadía³⁷, las episcopales, a una catedral, y sin dejar de mencionar a una de las de mayor envergadura como la palatina, fundada por Carlomagno, anexas a la corte, y entregada en el 781 a (Alcuino de York, 730-840)³⁸ quien se

³⁴ Proviene de la palabra latina *Ars*, y con raíz helénica de *Techné*, que significa arte, indicando lo que se hace con fundamento en el saber. Luego se fue diferenciando el arte del cómo hacer, que termina en el origen de la palabra técnica.

³⁵ La Catedral de Notre-Dame de París, situada en el IV distrito, es una de las catedrales francesas más antiguas de estilo gótico. Se empezó a construir en el año 1163 y se terminó en el año 1345. Dedicada a María, Madre de Jesucristo (de ahí el nombre Notre-Dame, Nuestra Señora) se sitúa en la pequeña Isla de la Cité en París, Francia, que está rodeada por las aguas del río Sena.

³⁶ Crítico duro de Aristóteles, creando una doctrina de los clásicos de tipo conceptual y proponente de la ciencia experimental con la intención de contrarrestar la dialéctica escolástica, sin embargo, todo se sustenta en una postura creyente, según la cual la ciencia se apoya en la teología y la filosofía emerge de la revelación desde Adán.

³⁷ Abadía es un monasterio o convento religioso que está regido por un abad o una abadesa.

³⁸ Intelectual y clérigo de origen inglés, impulsor del denominado renacimiento carolingio. Profesor de la escuela abacial de York desde el 766, retomando las reformas de la educación y la ortografía, se formó en gramática, retórica, dialéctica y aritmética.

formó en la escuela episcopal de Jarrow³⁹ en donde su práctica pedagógica estuvo centrada y dedicada a incentivar la cultura (Monroe, 1929; Codignola, 1964).

De igual manera, con la evolución de las prácticas en las escuelas citadas, comienzan a formarse las universidades en el siglo XIII, como uno de los productos más consistentes de la época medieval. Adviértase, que la significancia del concepto de universidad en su origen no es la que tiene hoy, pues en sus inicios no se refería a un centro de estudio, sino a un sindicato, asociación, agremiación, grupo, o conjunto de personas con fines corporativos, que tenían como esencia fundamental, no la enseñanza, sino la defensa del saber (Weimer, 1961; Avanzani, 1996).

El origen de la universidad y sus diversas prácticas de sostenimiento son un invento medieval. Así lo indica la fundación de las más prestigiosas de Europa: Bolonia (1158), Oxford (siglo XI)⁴⁰, París (1181), Heilderberg (1385), Nápoles (1224), Praga (1348), Viena (1365), Erfurt (1365), Leipzig (1409), Wurzburg (1402) y Rostok (1419). En esta era, el centro de las universidades se estableció en Bolonia y París, convirtiéndose en modelos para la creación de otras en diferentes regiones del viejo continente⁴¹. En Bolonia, aparece la Universitas Scholarum, que no era más que una corporación estudiantil, y para el caso de París, nació la Universitas Magistrorum et scholarum, que era una corporación para la formación de maestros (Monroe, 1929; Favre, 1948; Larroyo, 1953; Jaramillo, 1996).

Para el caso especial de la Universidad de París, fue originada de lo que era la escuela catedralicia de Notre-Dame, siendo ésta demasiado importante en el siglo XII. Al convertirse en universidad estuvo bajo la tutela del sometimiento del Rey, del Obispo y del Canciller, es decir, una universidad politizada para la época, en donde la misma Iglesia se dio cuenta que la esencia, el sentido y el deber-ser de ésta nueva institución, eran totalmente diferentes para las pretensiones de las cuales ellos estaban interesados, lo que los condujo a liberarla del yugo para otorgarle la autonomía que ya venía pidiendo camino en las luchas de estudiantes y profesores. Sin embargo, en la negociación que se dio, las representaciones clericales construyeron los estatutos, con ciertas prohibiciones relacionadas con algunas prácticas de enseñanzas y de algunas lecturas de

³⁹ La escuela de Jarrow fue creada por Beda, conocido como san Beda o Beda el Venerable (672 a.C – C 735). Monje del monasterio de Saint Peter en Wearmouth (hoy en día parte de Sunderland) y de su monasterio, Saint Paul, actualmente Jarrow ubicada en el Reino Unido.

⁴⁰ La fecha de fundación de la universidad de Oxford, al parecer no es exacta, pues existen evidencias de haber realizado enseñanza desde el año 1096. En esa época, Enrique II de Inglaterra le prohibió a los estudiantes ingleses la asistencia a los colegios de estudios superiores de París. Por otro, en el año 1167, la Universidad de Oxford comenzó a expandirse notablemente. Incluso, al ser asesinado dos estudiantes acusados de violación en 1209, la Universidad se disolvió como Institución. Posteriormente, el día 20 de junio de 1214, la Universidad nuevamente regresa a Oxford con una misiva que indicaba su nueva apertura negociada, gestión que fue realizada por el delegado católico del papa, Nicolás de Romanis. En el año 1231 la Institución recibe su aprobación nuevamente de universidad pública.

⁴¹ Hay que aclarar que en la época antigua no se dieron este tipo de universidades, como también su ausencia fue en el mundo oriental.

textos, al igual que la moderación de las conversaciones, disensiones y debates (Marrou, 1950; Starr, 1965; Zuluaga, 1993).

En consecuencia, la universidad en su verdadera aparición en el siglo XIII podría situarse en dos aspectos vertebrales de la época como los siguientes:

1. El surgimiento de numerosos maestros, laicos y sacerdotes, en los que la Iglesia les confió la enseñanza de las tesis doctrinales de la divinidad, hasta el momento sólo discrecionales para ellos, pero que ésta les fue quitada para entregársela a las corporaciones universitarias.

2. La aparición de la Universidad de París en el año 1200 y fundada por Felipe Augusto en la que no fue pensada para la elite, sino que se hizo para maestros y personas de todas las clases sociales, convirtiéndose en una universidad prestigiosa, en la cual, salir egresado de ella, otorgaba nobleza. Después de todo este proceso, es cuando se vuelve aristocrática (Messer, 1936; Beck, 1965; Dilthey, 1941).

Ante estas circunstancias, la Universidad de París organizacionalmente fue dividida por Abelardo en dos facultades: la de artes y la de teología. Posteriormente surgió la de filosofía escolástica, siendo estas facultades las más prestigiosas. Por ello, Boecio⁴² planteó: “es gentil quien ha estudiado largo tiempo en París, no para vender después su ciencia al menudeo, como hacen muchos, sino para saber la razón de las cosas y su casa”. Para el año 1213 en París, aparece el nombre de facultas⁴³, asignándoseles al conjunto de maestros dedicados para los estudios médicos (Anderson, 1986; Avanzani, 1996; Jaramillo, 1996).

De aquí que el concepto de universidad se iba especializando cada día más, a medida que la sociedad también se diversificaba en sus acciones sociales y disciplinares, de tal manera, que para la época de la baja Edad Media se dan hechos o hitos que pueden concretarse en dos acciones como las siguientes:

1. Formación de los jóvenes en profesiones como la teología, cuyo objeto de estudio se refería al macrocosmo, el derecho que se dedicaba al mesocosmos o la república y la medicina que hacía referencia al microcosmo o cuerpo humano, las cuales constituyeron lo que en ese contexto se llamaba facultades mayores. También existía la Facultad menor, la cual la integraban las artes y la filosofía. Ahora, quien no se encontrará estudiando las profesiones mencionadas, cualquier otra actividad era conocida como oficio.

⁴² Su nombre era Anicio Manlio Torcuato Severino (480- 524), romano, hombre poeta, político y filósofo procedente del neoplatonismo. Inclínándose por el estoicismo, escribió “De la consolación de la filosofía”, erigiéndose en uno de los fundadores de la filosofía cristiana de Occidente.

⁴³ El término Facultad deriva de facultas, el cual procede del latín *facere*, que significa grupo de maestros, disciplina o estructura académica.

2. Este último aspecto, estaba relacionado con la historia de la medicina, la cual se ubicaba dentro de la física hacia el siglo V y específicamente al hecho de que la cirugía era considerada oficio, arte manual, o arte mecánico (propio de los esclavos), mecanismos típicos para cultos que practicaban las artes liberales, siendo la medicina arte liberal, pero la cirugía no lo era (Marrou, 1950, Weimer, 1961, Hostos, 1991).

1.3.2.1.1.3 Época Moderna

El periodo moderno, tercero de las épocas históricas en lo que respecta a la división tradicional de las cuatro grandes eras de la humanidad. Éste periodo histórico, para los expertos va comprendido entre el siglo XV y el XVIII. El inicio está representado en la caída de Constantinopla (1453) o en el descubrimiento de América (1492), con finalización en la Revolución francesa (1789)⁴⁴. Algunos investigadores marcan el fin de esta época con la independencia de los Estados Unidos (1776) (Perry, 1986; Duby, 1989).

En consecuencia, en esta época, el Renacimiento y la Reforma, como estadios de transición que fueron considerados, no ofrecen en su desarrollo académico e intelectual una forma fructífera como si lo ofreció la paideia en el periodo clásico helenístico romano, o tal vez, con mejores aportes y debates sobre la pretensión de formar y educar bajo un ideal, como sucedió en el siglo XVI en Francia con la propuesta de (Montaigne, 1533-1592) sobre el gentil hombre, o en Inglaterra con (Locke, 1632-1704) sobre el caballero inglés (Messer, 1936; Diltey, 1941).

En lo que respecta al hecho más importante de la reforma en esta época, es que tal proceso no tuvo una fuerte influencia en la educación, sino una actitud provocativa y contraria al aristotelismo que se había hecho dominante en la educación escolástica. Sin embargo, es en este siglo XVII cuando revive en Alemania con (Francke, 1633-1727) a través de sus hospicios pedagógicos para huérfanos, su hostilidad frente al racionalismo moderno. El movimiento encabezado por filántropo con su pedagogium tuvo su mayor acogida a través del filantropismo alemán, llamado así por el énfasis puesto sobre la piedad protestante, quien se opuso a su contemporáneo (Thomasius, 1655-1728) considerado el precursor de la ilustración (Weimaer, 1961; Marrou, 1959, Jaramillo, 1996).

De igual manera, los jesuitas tuvieron gran influencia pedagógica a partir del siglo XVI. Uno de sus máximos exponentes, (San Ignacio de Loyola, 1491-1556) fundó la compañía La Societas Jesu, considerada una de las órdenes cristianas de mayor importancia y acción pedagógica autorizada por el Concilio de Trento, como posibilidad de evitar el crecimiento y expansionismo del protestantismo. Tal congregación predicaba a ultranza el exceso de la

⁴⁴ Cristoph Keller quien fue historiador de origen alemán y docente de Retórica e Historia en la Universidad de Halle, manifiesta que la clasificación fue originada por Christophorus Cellarius, o Cristóbal Cellarius (1638-1707) en alemán. Su reconocimiento mundial se debe a la clasificación convencional como introito que hizo de las cuatro grandes épocas de la humanidad: Antigua, Media, Moderna y Contemporánea.

disciplina y el sentido de la vida, aspecto que le dieron a nivel mundial credibilidad, con lo cual se lanzaron a constituir los primeros colegios más prestigiosos de su tiempo. Tanto fue así, que el mismo (Francis Bacon, 1561-1626) los elogiaba como modelos, y que decir del investigador de la educación y la pedagogía (Augusto Messer, 1867-1932) quien manifestaba que eran en diversos aspectos más importantes que los colegios ortodoxos (Messer, 1936; Bacon, 1949; Marrou, 1950).

En esta época, la práctica pedagógica se gozaba el placer de estar representada por algunos clásicos de la pedagogía moderna, como Montaigne, Locke, Rousseau y Pestalozzi. Aquí la discusión fundamental entre Montaigne y Locke fue centrada en la educación nobiliaria inglesa del siglo XVII que predicaba a ultranza Locke frente al memorismo de la enseñanza tradicional de Montaigne, según la cual daba mayor importancia a la formación del recto juicio que al acumulo de conocimiento, estableciendo fuertes conceptos sobre disciplina, formación de la personalidad y sobre muchos aspectos de la didáctica (Pestalozzi, 1925; Locke, 1927; Jaeger, 1957).

En esta época es necesario manifestar, que no puede comprenderse el direccionamiento de las prácticas pedagógicas sino se analizan las particularidades y tenencia de los procesos históricos que se dieron en la vida espiritual. A partir de aquí aparecen nuevos ideales pedagógicos, nuevos métodos de enseñanza, y nuevos procedimientos en la organización escolar, pues iban de la mano con los avances que se daban en ese momento de las ciencias. La escuela ante estas connotaciones presenta la incorporación de las nuevas técnicas en busca de que el hombre se adapte a nuevos procesos cotidianos de la vida (Bacon, 1949; Huber, 1952; Starr, 1974).

Al aparecer la era de la ciencia, la pedagogía quiere hacerse científica, y por tanto, la práctica pedagógica también quiere reflexionar, no solo sobre la vida espiritual del sujeto que aprende, sino la manera como este sujeto aplica los nuevos conocimientos científicos en su desarrollo personal frente al espiritual. De aquí que las matemáticas y las ciencias naturales empiezan a ganar posicionamiento en los planes de estudio frente a la pérdida de terreno que empezaron a perder las filologías y las ciencias del espíritu. Desde este momento aparece la dicotomía histórica entre el dialogo de la razón con la sinrazón enfrentando las dos posturas frente al conocimiento y a la enseñanza: la humanística y la técnica (Dilthey, 1949; Marrou, 1950; Codignola, 1964).

Las otras fuentes de transformación sobre las prácticas pedagógicas se dieron en dos movimientos de ideas filosóficas: el empirismo con (Bacon, 1561-1626) y el racionalismo de (Descartes, 1596-1650). Estas posturas constituyeron la otra contraposición teórica conceptual propia de los avatares de la pedagogía moderna y por supuesto de las prácticas pedagógicas. A partir de estas dos posturas, los grandes pensadores empezaron a moverse y a tomar distancias frente al origen del conocimiento.

A partir de aquí surgieron grandes interrogantes ¿Cuál debe ser el método de enseñanza? ¿La experiencia tiene algún valor en la formación del hombre? ¿De las disciplinas descubiertas hasta el momento cuales eran las más importantes: la matemática, la física, la biología, la historia, la pedagogía, la filosofía, la teología? Habría que mirar en ese momento sobre cual camino se cargaba la realidad del conocimiento.

Esto para manifestar que el pensamiento empírico y el idealismo racionalista están basados en dos concepciones metafísicas diferentes, en dos conceptos distintos de la realidad. De aquí que se pueda decir, que de Descartes se desprende todo lo que se ha denominado mecanicismo en las ciencias naturales, lo cual incluye, biología, química y física, inclusive, la psicología, la sociología, y la antropología, aspecto que tuvo incidencia sobre la pedagogía en el siglo XX (Luzuriaga, 1953; Anderson, 1986; Jaramillo, 1996).

1.3.2.1.1.4 Época Contemporánea

Con esta época se designa el periodo histórico que sucede entre la declaración de Independencia de los Estados Unidos o la Revolución francesa, y la actualidad. De esta edad se van a desarrollar los aspectos más relevantes dados en relación con las prácticas pedagógicas.

Los procesos de investigación sobre cómo se aborda la práctica pedagógica en América Latina involucra el tipo de relaciones que se dan al interior de la misma, así como sus dinámicas de sostenimientos que la caracterizan. Tales acontecimientos toman fuerza aproximadamente en los últimos veintiséis años. Sin embargo, Ibarrola (1997) plantea que en los países desarrollados los cambios educativos y sus relaciones de ser se sustentaron en profundos estudios sobre la práctica pedagógica, eventualidad que fue discutida y analizada desde hace más de medio siglo (hoy representados en tres cuartos de siglo).

Ahora, los interesados del cambio educativo concluyen que la práctica pedagógica arrojó mejores resultados cuando fue intervenida a partir de los cambios y relaciones del docente frente a sus propias dinámicas de sostenimiento que luego fueron reflejadas en las instituciones educativas (Huberman y Miles 1984; Pastrana, 1997).

De igual manera, señalan y/o advierten, que las diferentes relaciones y situaciones que se dan en el profesorado restringen sus opciones de ser globales y/o ampliadas en el contexto donde se dan. Sin embargo, cuando el cambio educativo es dictaminado e impuesto, por ejemplo, a través de una reforma, se genera un tipo de relaciones y resistencia por parte de los docentes que terminan incidiendo positiva o negativamente en la dinámica institucional. De aquí que el producto de las investigaciones sobre las múltiples relaciones y acciones en la práctica pedagógica han sido de interés en los países del viejo continente y los sajones (Schemelkes, 2000).

Sin embargo, para América Latina y el Caribe se considera que la ruptura entre docentes e investigadores minimiza el tipo de relación entre la pedagogía y la investigación, lo que podría dar muestras de incapacidad o mejor de un fracaso acerca de los procesos de relación existente entre la investigación educativa, aspecto que aísla y fracciona al sujeto de su mundo y la pedagogía, con lo cual se originan cambios sustanciales en la práctica pedagógica (Ibarrola, 1997; Navarro, 2003).

Para Taylor y Bogdan (1986), el proceso de la relación del docente con la investigación sobre la práctica pedagógica se ha centrado en la investigación cualitativa y para (Salazar, 1992) en la investigación acción. Tales aseveraciones orientan la posibilidad de establecer un modelo de capacitación de profesores para cambiar las dinámicas de reproducción o de constructores de conocimientos, con la pretensión de elaborar teorías pedagógicas por medio de los procesos de investigación en y sobre educación⁴⁵. Esta tendencia nace como alternativa para desaparecer la separación que históricamente se ha venido dando en la relación del docente con la teoría y la práctica (Carr y Kemmis, 1988; Kemmis, 1998).

Otra tendencia sobre la práctica pedagógica es la de tipo epistemológico, en cabeza de los anglos, los cuales direccionaron a las instituciones educativas como entidades poco eficientes de procesos tangibles: siendo las poblaciones marginales las más involucradas. Sin embargo, y en concordancia con esto, (Posner, 2004) manifiesta que las relaciones y acciones de los docentes sobre la eficacia y el mejoramiento educativo para los países bajos comienzan a mediados de los setenta.

Adviértase, que las posturas de los docentes sobre las reformas sistémicas fueron de rechazo, pues no pregonaban para la relación docente–estudiante un camino diferente al trámite de la docencia centrada en la concepción de eficacia y el mejoramiento educativo de arriba hacia abajo, en la que los docentes estuvieran más pendientes de los productos que de los procesos, por lo tanto, se perdía el espacio de relación de formación y educación por y para la vida que mantenía el docente con el estudiante como elementos fundamentales en el reconocimiento del Otro para la mejora frente al rendimiento de estudiantes⁴⁶ (Stoll y Fink, 1996; Marchesi y Martín, 1998).

⁴⁵ Restrepo (1996) manifiesta que es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual, o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no solo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

⁴⁶ A este tipo de reformas que mantenían una centralización de las actividades y que no conducían al mejoramiento académico de docentes y estudiantes se les denominó “enfoces de talla única.

En consecuencia, y en contraste con los enfoques de la práctica pedagógica, estos fueron orientados al fracaso en relación con el énfasis en los contenidos para la enseñanza y su metodología para abordarlos en el aula, sin que se tuviera en cuenta el valor de las relaciones que mantiene el docente con el estudiante durante la enseñanza. De igual manera, las reformas educativas siguientes fueron centradas en atender las exigencias que reclamaban los docentes para mejorar, no solo las relaciones frente a la formación, a la educación, a lo axiológico, al respeto por el Otro, al amor por la vida, sino que también ese tipo de relaciones frente al estudiante es reflejo de las condiciones profesionales de trabajo y de calidad de vida⁴⁷.

De igual manera, existen reformas donde la calidad educativa es el eje central del proceso, sin que tengan en cuenta que dicha calidad también ha sido producto de las prácticas del docente, siendo éstas fundamentales para la buena y óptima calidad de la enseñanza. Desde la investigación en curso, emerge la necesidad de conocer las dinámicas que se dan en la relación sujeto-vida-pedagogía como estrategias para direccionar la configuración de la práctica pedagógica y cómo desde ésta se mejoraría la calidad con que los docentes deben afrontar el proceso (Aguerrondo, 2004; Cepal, 2005; González-Arizmendi, 2014).

Al respecto Murillo (2003: 13) plantea:

El fracaso de las grandes reformas curriculares de los años 60 y 70 por cambiar la educación, y con ello, transformar la sociedad, además de un regusto de amargura y desanimo. Nos legó una serie de acciones que hemos de tener en cuenta si queremos optimizar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos. Quizás la más importante de las lecciones fue la aseveración de que los cambios en educación son eficaces, si y solo si son asumidos por los docentes de forma individual y como colectivo en una escuela. Con ese planteamiento surgió una nueva visión de cambio educativo en el cual se destacaba la importancia de la escuela, del centro docente en su conjunto, como factor fundamental para mejorar la educación.

En consecuencia, en esta apreciación de Murillo (2003) se plasma como eje fundamental la intervención del docente de manera individual, en la cual su individualidad y colectividad no solo es acompañada por sus relaciones que se dan durante la enseñabilidad, sino que también hace conectividad con los otros de la institucionalidad, es decir: los docentes.

De aquí que una forma de conocer el valor educativo de la relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica del profesorado que forma docentes, podría ser a través de la participación tanto individual como colectiva por medio de las acciones en la institución. Esto se da frente al hecho que el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje es una relación horizontal

⁴⁷ Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Cepal (1994) en países como Argentina, Perú y Ecuador, los docentes son percibidos por la sociedad como personas con baja autoestima.

interestructurante que depende de la relación que mantiene el docente con la vida y la actividad a la que se dedica (Nietzsche, 1977; Quiceno, 2005; González-Arizmendi, 2012).

La relación mencionada pareciera ser que cumple en el docente una función tal cual como lo hace la savia en las plantas, la sangre en los vertebrados y la tinta en el papel. Es por ello, que el docente a través de la relación en la que se funda la configuración de la práctica pedagógica, que es la que lo conmueve, debe promover la gestión y la calidad educativa, y no sea la gestión educativa la que determine la transformación del docente (Not, 1993; Runge, 2005; González-Arizmendi, 2010).

1.3.2.1.2 En su teorética

A continuación se presenta un análisis en relación con el constructo sobre el cual se pretende decir algo y/o actuar, es decir; sobre la práctica pedagógica.

En consecuencia, el recorrido sobre la historicidad de lo que se ha dicho de la práctica pedagógica, así como el hecho de encontrar una vía expedita para configurarla a través del enfoque crítico de la suvidagogía, tal recorrido se va a ubicar en los últimos treinta años: 1985-2015. Sin embargo, las tres décadas involucradas no significan un recorrido minucioso y exhaustivo en donde ninguna investigación va a quedar por fuera, sino que la pretensión está referida a que para conocer verdaderamente los cambios y las particularidades esenciales que se han dado sobre el particular, se requieren de aspectos fundamentales que son necesarios abordarlos en un tiempo prudente de una década a otra, las cuales involucran investigaciones relevantes sobre la práctica pedagógica.

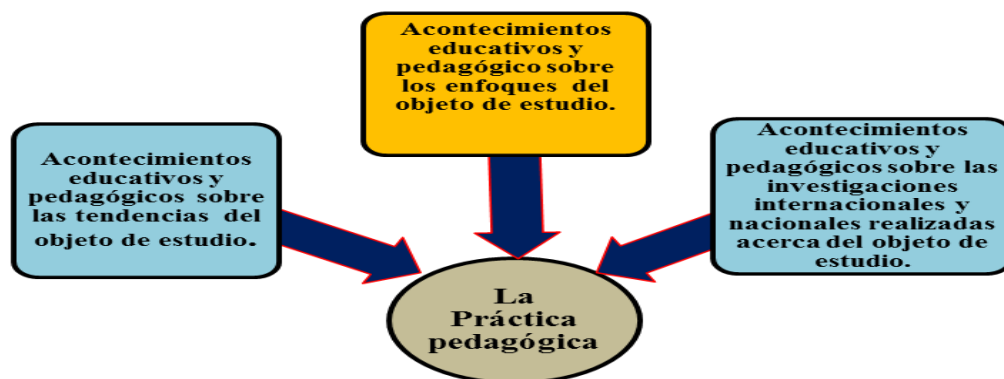


Figura 1. Aspectos fundamentales en los que centra la historicidad de la práctica pedagógica.

Fuente: González-Arizmendi, S (2016).

1.3.2.1.2.1 Referentes históricos sobre la práctica pedagógica.

Para ilustrar mejor los efectos significativos que se han dado en la relación del docente con la vida y la pedagogía en la práctica pedagógica, así como los actores que han intervenido en su desarrollo, se recurre a la figura de (Iafrancesco, 2004) para mostrar la evolución histórica del quehacer docente en la que también se incluye el ejercicio, fenómeno, actividad, saber y/o reflexión de la práctica pedagógica, y tendencia pedagógica asumida. A continuación se presenta la siguiente figura:

Cuadro 1.

Evolución histórica del quehacer docente.

Año	Nombre del orientador	Función	Nombre de quien recibe	Papel de quien recibe	Tendencias pedagógicas
1903	Profesor	Decir	Alumno	Oír	Heteroestructuración
1925	Maestro	Explicar	Estudiante	Entender	Heteroestructuración
1950	Docente	Demostrar	Discente	Experimentar	Heteroestructuración
1975	Educador	Construir	Educando	Aprender	Autoestructuración
2000	Mediador	Transformar	Líder Transf.	Competir	Interestructuración

Fuente: Adaptación de Iafrancesco, G. (2004). En evaluación integral de aprendizajes. Taller Universidad de Antioquia.

La respuesta a este fenómeno que hace parte de la cotidianidad del quehacer docente y que afecta la educación en el mundo, ha sido la generadora de propuestas que buscan desde el ejercicio docente construir conocimiento sobre las relaciones que se dan en la práctica y cómo éstas acontecen en el aula de clases. Ante estos argumentos, se procede a presentar los hallazgos sobre las investigaciones que en materia específica sobre el objeto de estudio en mención se ha adelantado a nivel internacional y nacional.

1.3.2.1.2.1.1 La teórica internacional.

Goetz y Le Compte (1988) presenta un estudio etnográfico para mostrar la importancia de la práctica pedagógica, y como a partir de ésta se empieza a construir discursos, que luego de ser identificados, registrados, sistematizados, resignificados, y comprendidos, las comunidades de académicos y científicos los validan como conocimiento verdadero (saberes conocidos) listos para que el currículo los adopte.

Lo expuesto, constituye el proceso de exploración que se realiza a partir de la aplicación de entrevistas. La información que se obtiene permite dar cuenta de los constructos, opiniones, juicios y discursos de los docentes. De igual manera, aporta la forma como los datos recogidos en la observación indican que los significados atribuidos por los docentes en sus actividades podrían diferir a menudo de los asumidos por los estudiantes.

Carr y Kemmis (1988) en sus investigaciones sobre “maestros investigadores y currículum”, analizan críticamente el valor de la investigación curricular y la profesionalidad del profesor. En esta investigación determinan tres tipos de evolución de la enseñanza: a) Las actitudes y la práctica se fundamentan en la teoría e investigación educativa. b) Se amplía la autonomía de los docentes en el sentido de incluirlos en decisiones que se tomen sobre el contexto educativo, y c) Generalización de las responsabilidades profesionales del profesor al ámbito social, cultural y político dentro del cual actúa.

Las tres conclusiones a la que llegan, aportan al tema de investigación la manera como las actitudes y la práctica sirven de fundamento en el proceso investigativo que adelanta un docente, con lo cual, aumenta su proceso de autonomía, fortaleciendo las responsabilidades, aspectos que se dan en la relación sujeto-vida-pedagogía que sirve de sustento para la configuración de la práctica pedagógica, así como las transformaciones que generará en la escuela, las cuales incluyen: cultura, aptitudes, acciones educativas, producción, responsabilidades, procesos de autonomía.

Bar (1991) plantea, que la labor pedagógica del docente en determinada época, genera imágenes y representaciones sociales frente a la sociedad a través de la cual se desarrollan posturas frente al ideal de formación y la finalidad social de la educación, acciones que son legitimadas a través de las prácticas hegemónicas de cada momento.

El aporte de esta conferencia radica en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas-educativas para la educación y la pedagogía que propone el desarrollo de la investigación que se aborda, lo cual en su momento histórico-social también va a originar ciertas representaciones frente a la sociedad donde se promueva su implementación.

Tedesco (1995) argumenta, que una de las condiciones de éxito es el compromiso y la participación activa de los docentes en su práctica y consigo mismo.

Al respecto, y en relación con los nuevos roles de los profesores (Ibíd. p.171) plantea:

Los análisis de innovaciones educativas han mostrado de forma elocuente que en ellas, una de las condiciones de éxito es, precisamente, el compromiso y la participación activa de los docentes. [...] Generalizar la capacidad de innovar es indispensable para evitar que la innovación se concentre en pocos lugares y se convierta en patrimonio de un solo sector.

De igual manera, desde la investigación que se adelantó, ese compromiso y participación se obtiene en la medida en que el docente asume la práctica pedagógica como modelo de revaloración de él como sujeto docente, con la vida, con su hacer, con el Otro, con las realidades y la institucionalidad

También, la investigación referenciada tributa el carácter innovador del docente como participante activo, que es una de las características fundamentales de esta investigación: hacer que el profesor a partir de la relación sujeto, vida, pedagogía pueda configurar la práctica pedagógica, para poderla comprender y desarrollar otorgándole nueva identidad, sentido y significado.

De acuerdo a Pérez-Gómez (1995), éste expresa la forma como el docente realiza control de su práctica profesional a partir de la perspectiva ideológica, lo que origina las concepciones de los docentes y el desarrollo de enfoque como el práctico artesanal, el técnico-academicista y el hermenéutico-reflexivo. El aporte esencial se centra en que este último enfoque puede estar relacionado con el posible sentido que se genere del análisis de los discursos que los sujetos de investigación puedan aportar sobre la práctica pedagógica.

Zeichner (1995) presenta en su estudio, cuatro enfoques: la tradición académica, el de eficiencia social, el desarrollista y el reconstruccionista social. El aporte de esta investigación se da en que en el cuarto enfoque se inscribe desde lo teórico la investigación doctoral, como también, contribuye con el hecho de declarar al profesor como sujeto reflexivo permanente, y en donde el concepto de reflexión lo asumen como el reconocimiento que la producción de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no constituye una propiedad exclusiva de centros superiores, universidades y centros de investigación, sino que los docentes también tienen teorías que pueden contribuir a un fundamento codificado de conocimiento para la enseñanza.

En el año 1999 en España, aparece la Red de Investigación y Renovación Escolar, RED-IRES, quienes promueven toda una discusión sobre la manera como los docentes deben transformarse a partir de su práctica y de modelos pedagógicos tradicionales. Los miembros de la RED plantean que el docente debe transformarse a partir de su propia experiencia, en la que señalan, que la vía más expedita para realizar dicha transformación debe empezar a partir de la reflexión que el docente hace de su práctica pedagógica.

Hoy día esta RED realiza eventos en diferentes países del mundo para debatir sobre la transformación del docente a partir de sus prácticas y procedimientos institucionales. El aporte de la RED a la presente investigación se basa en el fenómeno transformador que promulga la organización académica desde la práctica pedagógica, lo cual es uno de los aspectos centrales que se pretende con la suvidagogía.

Magendzo (1999) en el Simposio Internacional “La investigación como práctica pedagógica” organizado por el Convenio Andrés Bello, inicia su conferencia reconociendo que:

La investigación de la práctica pedagógica por parte del docente ha sido planteada en el marco de la investigación cualitativa, como un modelo de capacitación de profesores tendiente a modificar su rol llevándolo desde una postura de reproductor a una de constructor de conocimiento y en este sentido, haciéndolo más profesional.

La investigación de Magendzo (1999), sostiene que el profesor puede y debe elaborar teoría desde su práctica. Los docentes pueden dedicarse a elaborar teoría pedagógica a partir de la investigación educativa, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica. En este dualismo, la actividad de generar teoría se les ha dejado a los investigadores y la segunda actividad a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su labor. El aporte de (Magendzo, 1999) a la presente investigación está relacionado con la posibilidad de generar teoría a través de la investigación sobre la práctica pedagógica, aspecto central que se pretende conseguir con la información que suministren los participantes del estudio.

Briones (1999) en el mismo simposio, afirma que:

El profesor de aula debe comprometerse directamente con la investigación que se refiera a su labor como educador. Al respecto, ese compromiso y acción debería tomar las siguientes formas: a) el profesor reflexivo, la investigación-acción; b) el profesor como usuario de los resultados de la investigación educativa; c) el profesor como investigador individual, es decir, el profesor-investigador, y d) el profesor como participante en equipos de investigación.

Al respecto Briones (1999) potencializa la práctica pedagógica, en el sentido que lo que investiga el docente es el insumo que requiere éste para resignificarse, que es la esencia que se pretende conseguir y construir con la perspectiva teórica educativa, la cual, tiene como base la relación del docente con la vida y la actividad a la que se dedica.

Rodríguez y Castañeda (1999) en el Segundo Foro Andrés Bello de Integración realizado en México sobre: “Los profesores en contexto de investigación e innovación”, en el que se planteó el problema histórico de la renuencia de los docentes frente a los cambios y que las reformas educativas diseñadas por los agentes pedagógicos del Estado encontraban fuertes resistencias en el magisterio afectando la implementación y ejecución de tales reformas.

Los autores señalados se centran en que se necesita promover en el docente proyectos que emerjan de la base profesoral y no siempre que las reformas o cambios educativos provengan de los órganos de control, pues, se ha demostrado que es a través de las prácticas pedagógicas que se promueven los cambios y no partir de la gestión educativa.

Por su parte Zabala (2001) plantea, que la estructura de la práctica educativa obedece a múltiples determinaciones, como los condicionantes institucionales y organizativos, las tradiciones metodológicas, las posibilidades reales de los profesores, los medios y las condiciones físicas existente, ya que en ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, y hábitos pedagógicos. La contribución de este estudio al trabajo de investigación se encuentra relacionada con el hecho de la estructura de la práctica que presenta (Zabala, 2001), situación que se asemeja y se trata en el estudio que se aborda.

Por otro lado, Pérez-Gómez (2001) denuncia que el desarrollo indiscriminado y poco elaborado de las prácticas como meros procesos de inducción de los futuros profesores en el contexto y cultura de la escuela ha producido una rápida y prematura socialización en indeseables obsoletas formas de trabajar y concebir la actividad educativa.

También critica que las prácticas no se utilizan como espacio de experimentación y reflexión, sino como instancia de reproducción, induciendo un modo de concebir la escuela y la enseñanza en detrimento de otros modos y concepciones alternativas. Esta denuncia de Pérez (2001) se convierte en un aspecto que posibilita generar cuestionamiento de la práctica pedagógica, en búsqueda del sentido para que tales prácticas no se conviertan en mera actividad reproductiva de los saberes, por lo tanto, no sirven para experimentar y mucho menos para reflexionar sobre el saber, que es la esencia de la práctica pedagógica.

Espejo (2002) se refiere al hecho de atreverse a establecer un concepto diferente de práctica pedagógica en la Universidad de Rosario, asumido por los sujetos investigados “como la razón de ser del sujeto docente”. La contribución del estudio reside en que la práctica pedagógica no puede supeditarse solo al acto docente, y que su desarrollo como tal no obedece exclusivamente al hecho de estar en el aula, es decir, esto se convierte en un aporte valioso, dado la posibilidad de encontrar en la investigación identidad, sentido y significado de la práctica pedagógica, ya que la investigación que se adelantó invita a resignificar el concepto y las acciones a las que históricamente se ha referido la práctica pedagógica.

De igual manera, en México en el año 2002, la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela, RED-TEBES, fue creada para que los docentes se motivaran y asumieran la función investigadora a partir de su práctica pedagógica. El aporte de la RED se centra en la generación de teoría educativa a partir de procesos de investigación sobre la propia práctica, lo cual se encuentra en comunión con la investigación que se adelanta. Esta RED, de igual manera, en sus diferentes líneas les sugiere a los docentes empoderarse como sujetos de saber y de pensamiento, aspectos de interés y relevancia para la investigación que se adelanta, pues desde estos horizontes, indudablemente se pueden adelantar configuraciones, como el de la presente propuesta de investigación.

Por otro lado, Rodríguez-Izquierdo (2003) en el Centro Superior de Enseñanza Cardenal de Sevilla, propone una metodología basada en el uso de guías de trabajo con la pretensión de desarrollar una práctica pedagógica que permita la integración del futuro profesional desde un diálogo crítico con la sociedad. El aporte de esta investigación se centra en la dialogicidad crítica que se propone conseguir con el Otro, no a través de la metodología de guías como lo propone el autor citado, sino a través de la metodología del Texto Abierto Conceptual propuesta en la presente investigación.

Suárez (2006) en su investigación educativa y pedagógica orientada al descubrimiento de la estructura cultural del profesor universitario para el desarrollo de las prácticas formativas dirigidas desde el aula de clase, plantea que el ambiente que se da en el aula propicia el fortalecimiento del estudiante, en relación no solo con la formación disciplinar, sino que el desarrollo de las prácticas involucra otros tipos de formaciones, como el axiológico, el antropológico y el social del estudiante. Esto se encuentra en comunión con la investigación adelantada, lo cual se constituyó en aporte, en la medida que las conclusiones de esta investigación apuntan a que el “saber pedagógico” termina constituyéndose en saber de la cultura, aspecto que también es de relevancia en la investigación que se aborda.

Por lo tanto, el trabajo en mención redescubre las teorías implícitas del profesorado universitario, visto como un agente que desarrolla y realiza unas prácticas sociales (propias de su profesión) profundamente relacionadas con el desarrollo de la cultura, desde un ámbito cultural y social determinado por las características de la institución. Esta investigación fortalece la relación sujeto-vida-pedagogía que es de donde emerge la perspectiva teórica educativa que sirve de base teórica para configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Briones (2007) en la ponencia “Tendencias recientes de la investigación en pedagogía: áreas, problemas y formas de relación” hace referencia a que el docente que no toma su práctica pedagógica como un proceso investigativo, termina aislándose de su entorno socioeducativo. Esta postura de (briones, 2007), le aporta a la investigación que se aborda, la relación y conectividad entre lo que hace el docente y el contexto en que se desenvuelve. Este hecho que se expone, también es materia de interés en la relación que se somete a estudio: sujeto-vida-pedagogía. Esta relación puede asumirse como eje central para estudiar diversas posibilidades sobre la práctica pedagógica, lo cual significa, que, si no se asume la práctica pedagógica como proceso de investigación educativa y pedagógica, el docente puede quedar aislado de su contexto socioeducativo.

La investigación de Rodríguez (2013) cuestiona cómo desde la reflexión de la práctica educativa se pueden explorar diferentes espacios para que docentes y estudiantes innoven en cualquier área o campo de la enseñanza. La investigación referenciada propone un portafolio digital para desarrollar y mejorar la actividad docente y su práctica pedagógica.

Sin embargo, se puede observar que en la práctica pedagógica no solo se necesita estar en el aula para que pueda darse, sino que hoy día las mediaciones tecnológicas también son fuentes de saber pedagógico y, por lo tanto, son espacios que permiten la reflexión. Esta perspectiva comulga con la investigación que se está adelantando sobre la configuración de la práctica pedagógica fundada en la relación sujeto-vida-pedagogía.

1.3.2.1.2.1.2 Teorética nacional.

Se inicia el recorrido con el grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHHP), pues, sus actividades investigativas se remontan al año 1975, período en el que comienzan las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Esto dio origen a trabajos pioneros que comenzaron a estructurar un marco conceptual, teórico y metodológico, el cual fue decantado en el año 1978, constituyéndose ésta como la fecha oficial de la creación del grupo.

En Colombia, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, a través del trabajo interuniversitario, integrado por las universidades, Nacional de Colombia, del Valle, Pedagógica Nacional y la Universidad de Antioquia, decidieron investigar la historia de la pedagogía como práctica y como saber. Está avanzada pedagógica fue constituida por cuatro proyectos. El primero “Los jesuitas como maestros”, a cargo de Estella Restrepo, el segundo, “La práctica pedagógica durante la colonia”, dirigido por el Doctor Alberto Martínez Boom, el tercero, “La práctica pedagógica en el siglo XIX”, representado por Olga Lucia Zuluaga y Alberto Echeverri, y como cuarto proyecto “La práctica pedagógica del siglo XX” a cargo de Humberto Quiceno Castrillón.

En este sentido, el grupo ha promovido el enfoque de la práctica pedagógica, no como una historia de la pedagogía en Colombia, sino una historia de las prácticas de saber acerca de la pedagogía, el maestro, la enseñanza y la formación. Esto significa, que es una historia de la práctica discursiva que se relaciona con lo que se anuncia y se desarrolla de la pedagogía, instrucción, educación y enseñanza desde la colonia hasta la primera mitad del siglo XX en Colombia.

De igual manera, el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica generó una discusión en torno a la problematización histórica de las condiciones propias del docente y de sus posibilidades de sujeto de saber. Esto condujo a que las prácticas pedagógicas y el saber pedagógico le dieran importancia al estatus del profesor. El tener como objeto de estudio la historia de las prácticas discursivas, el grupo aporta, primero, una nueva emergencia en la historia cultural, como segundo, se apropia de un objeto de análisis: la memoria del saber institucionalizado y de los sujetos, docentes, alumnos, y como tercero, narra cómo funciona interior y exteriormente el discurso pedagógico, así como las funciones que asigna al sujeto que afecta. Este último aspecto le aporta en gran magnitud al proyecto de tesis doctoral, en el sentido,

que la perspectiva a construir tendrá como esencia describir cómo funcionaría la configuración de la práctica y como ésta afectaría al docente en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las investigaciones de Schiefelbein (1995) y Delors (1996) realizadas en Colombia sobre “la evaluación de los procesos educativos”, generaron consenso sobre el señalamiento de los contextos de enseñanza y los procesos pedagógicos como variables determinantes de los problemas del sistema educativo, entre ellos, el de la práctica pedagógica, de donde se desprendió la necesidad de formación permanente del profesorado acompañado de la formación investigativa, la mejora de recursos y los ambientes curriculares y extracurriculares.

De igual manera, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA, 1998) a través del “Programa de Fortalecimiento de la Capacidad Científica en la Educación Básica y Media” realizó investigación sobre el sentido de la enseñabilidad y la educabilidad en el proceso de formación desde la autorreflexión de la práctica pedagógica. Esta investigación arrojó como resultado el hecho que el docente cuando no reflexiona sobre lo que está haciendo, su práctica pedagógica queda oculta, pues, es el cambio del docente quien constituye la transformación, cuando es abordada como proceso de investigación educativa y pedagógica. Estos resultados le aportan a la investigación en el sentido que el profesor que no reflexione sobre su quehacer docente no puede hablar de su práctica pedagógica, por lo tanto, no la puede hacer visible a través de la escrituralidad.

Por su parte, De Tezanos (1986) le aporta al proyecto de tesis, la relación de cómo la práctica pedagógica invoca a la dialogicidad que debe impulsar el docente sobre los saberes cotidianos y cómo estos saberes pueden dialogar con el conocimiento científico a través de lo que (Chevellard, 2007) llama transposición didáctica, con la pretensión que el estudiante los familiarice; aspecto que es esencial cuando la práctica pedagógica se connota desde la relación del sujeto con la vida y la pedagogía y/o disciplina que orienta, de tal manera, que a raíz de la relación de intersubjetividad, el estudiante pueda perceptar, aceptar y apropiarse de lo que se le brinda y observa.

Cárdenas, Rodríguez y Torres (2000) en su investigación demuestran cómo la dimensión práctica no radica solamente en acercarse a las escuelas o institutos para observar desde cerca la realidad, y donde las prácticas den lugar a un trabajo compartido de análisis sobre la realidad educativa, desde una permanente interacción en la que la teoría permita iluminar la práctica y de la práctica reflexiva se llegue a una teoría de mayor contraste.

La contribución de esta investigación radica, en que detalla, que el ejercicio práctico de la práctica no está supeditado solo al hecho de ir a la institución a realizar clases, lo que evidencia, que no puede emerger una realidad sobre la práctica, sino sobre ella no se reflexiona, situación también a la que espera demostrar la investigación que se aborda, pues las múltiples realidades en

que se desarrolla la práctica pedagógica son espacios suficientes y fenómenos académicos, sociales y culturales que nutren la reflexión.

Otra investigación que fortalece la tesis doctoral en curso, es la Expedición Pedagógica Nacional en cabeza del Coordinador General (Álvarez-Gallego, 2001)⁴⁸. Tal investigación sentó bases para que los docentes transformaran sus prácticas pedagógicas, las cuales incluían el hecho de construir sociedad en medio de grandes precariedades y dificultades, con la pretensión de que el magisterio dignificara su oficio como sujeto social colectivo e intelectual de la cultura y de la educación. Su aporte está centrado en haber proyectado reconocer y rastrear lo que se hace, describir la escuela, las universidades, los institutos, lo que sucede en ellos, las experiencias pedagógicas, los saberes que la atraviesan y los modos de cómo circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición de los docentes, y la relación pedagógica de los profesores, que fue una de las intencionalidades de la investigación.

Díaz-Villa (2001), en su investigación plantea que en la práctica pedagógica el maestro comunica, enseña, produce, reproduce significados, enunciados, así mismo se relaciona con el conocimiento, resume, evalúa, otorga permisos, recompensas, castigo. De esta manera, la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción. El aporte que hace la investigación revisada a la que se adelanta, se centra en las relaciones sociales que se dan en la práctica pedagógica como forma de ilustrar, educar, formar y saber construir en colectividades, pues, esto también es tópico esencial de la investigación abordada.

Cárdenas, Quitán y Gutiérrez (2002), en la investigación “La práctica docente en la formación de maestros/as investigadores/as en lengua castellana”, es un estudio que se centró en la reconstrucción de la práctica docente en el programa de licenciatura de Lengua Castellana. Aunque la investigación fue realizada en básica y media académica, de ella se rescata el hecho de que las instituciones participantes apoyaron la relación del docente universitario, del estudiante y del docente de básica, pues este acercamiento de esta manera genera un tipo de relación de los sujetos con el entorno y lo pedagógico-didáctico, que es la relación de donde se piensa configurar la práctica pedagógica.

La triada que participa en el proceso de la reconstrucción de la práctica docente le da vida a la relación que se establece a nivel pedagógico, cultural, social, político e ideológico. Es por ello, que los practicantes le dan importancia al proyecto de investigación de su práctica, pues, tienen la posibilidad de formarse como educadores alternativos y críticos, capaces de gestar cambios. De aquí que en el año 2004 varios estudiantes decidieron tomar la investigación de

⁴⁸ También hubo coordinadores nacionales como Abel Rodríguez Céspedes, María del Pilar Unda Bernal, Jorge Enrique Ramírez, Rafael Pabón García y Alberto Martínez Boom.

práctica pedagógica como posibilidad de grado y esto les ahondó más el conocimiento sobre el ser del docente.

Ortega-Hurtado (2005) desde la lógica interna que se maneja en la práctica pedagógica, manifiesta que tal lógica está provista por un conjunto de reglas que regula la estructura profunda de la interacción social, determinando los procesos de transmisión/adquisición de los diferentes significados de la cultura. La tesis doctoral tiene como intención la configuración de la práctica pedagógica y el restablecimiento de las relaciones de intersubjetividad, las cuales emergen de las múltiples realidades de construcción de dicha práctica, pues la base para su emergencia es la triada sujeto-vida-pedagogía.

López-Cadavid (2008) relaciona su estudio con la formación de docentes, desde diferentes líneas que provocan la consolidación del profesor (as) para la vida, entre ellas, la de su práctica pedagógica, la cual tiene incidencias en el significado y validez de los planes de estudio del núcleo pedagógico, y su intención formadora y educadora. En esta investigación se deja ver claramente que para llegar a relacionar la experiencia docente con la vida misma, se necesita involucrarla como relación del sujeto con lo que hace y la disciplina que orienta.

Por su parte, González-Arizmendi (2007) en la investigación “Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica”, manifiesta que la práctica pedagógica es la relación del sujeto con la vida y la pedagogía, y que esta práctica está dentro de lo que es la práctica profesional docente, la cual la define, como la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios, proposiciones y acciones que se generan en uno o varios lugares determinados, ya sean institucionalizados o no, lo que significa estar en comunión con una perspectiva de tipo socio cognitiva.

González-Arizmendi, Flórez y Doria (2007) expresan en su investigación que el modelo pedagógico que utiliza cada institución logra fijar un concepto de práctica pedagógica de acuerdo al contexto y a la década en que se desarrolla, situación que fortalece la relación que se da entre el sujeto, el tipo de práctica, el modelo y su contexto, aspectos considerados potenciales en la investigación que se aborda.

Rojano, González-Arizmendi, Montiel y Flórez (2007) manifiestan la relación social, educativa y pedagógica que se da en la práctica pedagógica de los docentes con sus estudiantes en las instituciones educativas y comunidades en el departamento de Córdoba. El aporte de ésta investigación radica en la manera como se valora la relación pedagógica entre docentes, en la que se sustenta implícitamente la relación del sujeto con la vida y la pedagogía.

En concomitancia con lo anterior, Arizmendi, Alarcón y Castro (2007) en la investigación sobre “La historia de la educación en Córdoba” dentro de los objetivos propuestos, plantean que la forma como se llevaban a cabo las prácticas pedagógicas en el período examinado, se

convierten en aporte, con el hecho que las prácticas pedagógicas no eran reflexionadas por el sujeto docente, sino que se consideraba una actividad de carácter heteroestructurante.

La anterior investigación explica cómo el docente tramitaba exclusivamente la enseñanza. Al no existir sistematización por las condiciones de múltiples factores para llevar a cabo la enseñanza y el aprendizaje de la época mencionada, el fenómeno de relación social supeditado al de la práctica pedagógica era inexistente, lo que indica que existe una herencia en esta zona del país para llevar a cabo la transmisibilidad de la práctica desde una perspectiva reduccionista y heteroestructurante de las ciencias: es decir, en un solo sentido.

Doria y Pérez (2008) en el trabajo que adelantaron en maestría, plantean que los docentes deben asumir sus prácticas educativas, no como simples acciones rutinarias, aunque bien intencionadas, de transferencia de conocimientos de un sujeto a otro, sino como prácticas formativas que implican las maneras de pensar y hacer crítica la reflexión de los profesores, en un contexto que vincula lo cognitivo y lo sociocultural, con el fin de transformarse y transformar a los demás. En este caso, ellos reconocen al docente no como enseñante, sino como formador de sujetos sociales, como trabajador de la cultura, como pedagogo de la vida y de la convivencia social.

González-Arizmendi (2009) expresa cómo desde la metodología del Texto Abierto Conceptual se mejora la práctica pedagógica en el sentido, que a través de la metodología mencionada el investigador genera comprensión de lo que se da en el contexto socioeducativo de las instituciones educativas en cualquier nivel.

González-Arizmendi (2010) en la ponencia “La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica”, presenta los esbozos de pensar en una nueva perspectiva educativa que reflexione sobre la práctica pedagógica desde la relación del sujeto, con la vida y la pedagogía, relación que sirve de fundamento conceptual para el desarrollo de la investigación que se adelanta.

En el 2015, el autor citado presenta ponencia: “Lectura y escritura sobre la práctica pedagógica como construcción social en contexto de enseñanza” en el segundo Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global en la ciudad de Barranquilla. El aporte de la ponencia hace referencia a la manera de implementar una perspectiva teórica educativa para comprender y desarrollar la práctica pedagógica desde la relación sujeto-vida-pedagogía.

De igual manera, el anterior autor en el 2016 presenta la ponencia “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. El autor pretende conocer el valor educativo de la relación mencionada en la práctica pedagógica de los formadores de profesores en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba. También intenta identificar los límites conceptuales y procedimentales, así como describir y

posteriormente construir la estructura teórica de la relación en mención. Estos aspectos son de interés primordial en la tesis doctoral.

1.4 Generalidades sobre el concepto de contexto: aproximación a su comprensión para comprender la práctica pedagógica.

El vocablo contexto abarca muchos aspectos, que son de gran relevancia en el quehacer diario de la práctica pedagógica. El contexto es el espacio donde se encuentra ubicado cualquier ser humano, se realiza una acción, se enseña una labor, espacio para hacer amistades, sitio en la que se conforman grupos, se dan puntos de vista, se elude responsabilidades, se adquiere autonomía. Ahora, cuando se habla de educación, de cultura, de familia, de sociedad, es entrelazarse con el contexto social y educativo, que es uno de los puntos de vista, que en algunas veces sólo se trata de forma efímera.

Para González-Arizmendi (2008), el contexto socioeducativo es el espacio donde se relacionan principalmente los alumnos con los profesores, con los directivos y con los trabajadores de las escuelas, colegios y universidades, donde lo más importante son las relaciones intersubjetivas⁴⁹. Por su parte, este tipo de relaciones se muestran connotativas cuando el contexto social y educativo determina las eventualidades que pueden ser demasiado amplias, en la cual surgen diferentes situaciones sociales que están relacionadas con lo que se dinamiza en el contexto socioeducativo, siempre y cuando se están dando los hechos.

Al respecto, León (1996) plantea que al llegar aquí, uno de los intereses esenciales en éste tipo de contextos está relacionado con la comprensión de los procesos y la liberación de todos aquellos factores que de alguna manera puedan limitar o demorar el desarrollo humano integral.

Ésta apreciación de León, va encaminada a sentar posicionamiento en torno a que los procesos que emergen de los contextos, son concomitantes con lo que se desarrolla en las dinámicas en que se mueve el contexto en el que se realiza el estudio.

Ahora, en el contexto social y educativo del mundo de tensiones de la vida, se dinamizan procesos de interacción, conviven las culturas que allí se debaten y por supuesto se da el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, así como lo expresa (Rojano, 2004) : “Por medio del concepto de contexto se logra una explicación o, mejor, una comprensión que supera la generalidad de una cosa, mediante la expresión real de lo que es y de las relaciones que sostiene o que puede establecer con los demás”.

⁴⁹ Para el autor citado, el contexto socioeducativo permite éste tipo de relaciones que terminan fortaleciendo las dinámicas de sostenimiento de las instituciones educativas, de aquí la significancia de lo social.

Rue (1997) afirma, que las relaciones de intersubjetividad que se dan cotidianamente en el contexto social y educativo no son recientes para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos, esto se convirtió en un ámbito de apersonamiento, lo que fue para ellos la contemporaneidad. Los primeros trabajos que han tratado de comprender y analizar la clase y el tipo de fenómeno que en ella se manifiestan datan de mediados de los años 70. Inclusive, el concepto de aula que está centrado en lo educativo, ha tenido históricamente tres significados como los siguientes:

El primero hace referencia al espacio físico, al aula como el espacio de unas relaciones de enseñabilidad y aprendibilidad. En ésta dualidad del contexto social y educativo, ha primado los aportes y posiciones de la psicología ambientalista, la cual responde a los criterios de los principales parámetros físicos del aula. El segundo está centrado al grupo social que cohabita en ella, en la cual se tienen principios de maestros en relación a que “mi clase” también es sinónimo de “mis alumnos”. Éste tipo de manifestaciones contextuales apuntan a las relaciones psicoafectivas y de trabajo que se dan en ella. Un tercer significado se ubica en el ambiente de aprendizaje. Ante las eventualidades expuestas, ni la distribución del espacio físico y su equipamiento, como tampoco las interacciones entre el grupo humano se explican por sí mismo. Por el contrario, son interdependientes de la naturaleza dual de la enseñanza y el aprendizaje, impulsada por complejidades de situaciones intrínsecas, vivencias, habilidades, actitudes y actividades que en últimas instancias validan la complejidad y lo determinante que es un contexto social y educativo.

En consecuencia, Montiel (1999), en su trabajo como co-investigador del proyecto “Comprensión del contexto escolar desde las relaciones socioculturales, educativas y pedagógicas”, presentado por el departamento de psicopedagogía en cabeza del profesor Joaquín Rojano De La Hoz, identificó varias categorías en relación con el concepto de contexto como las siguientes:

a. Contexto del individuo

Está relacionado con las particularidades que ejerce cada persona en su contexto, lo que involucra esencialmente su componente psicológico y las manifestaciones de su conducta en el contexto donde habita.

b. Contexto Familiar

Involucra las relaciones que mantiene la familia con su entorno. Ésto le permite mirar hacia la escuela y la comunidad, lo que logra confluenciar los diferentes comportamientos que se dan a nivel psicosociológico y afectivo.

c. Contexto barrial, sectorial o veredal

Se refiere a todos los fenómenos que suceden en la dinámica cotidiana del mundo tensiones de la vida en relación con el ser humano. Aquí se dan expresiones sociológicas, naturales, urbanísticas y antropológicas.

d. Contexto local o municipal

Se evidencian las relaciones históricas, geográficas, administrativas y políticas, que conducen a formar comunidades con intereses e identidades que los identifican como de tal sitio.

e. Contexto departamental

Tiene particularidades que lo diferencia del municipal, máxime cuando existe la multiculturalidad, pero de igual manera se refiere a los hechos históricos, geográficos, administrativos y políticos a nivel departamental. De igual forma se procede con los contextos regionales y nacionales, ya que lo que los diferencia son razones culturales, naturales, geográficas, antropológicas y sociológicas.

1.4.1 El contexto histórico, educativo y social de las instituciones educativas.

Si se revisa las diferentes concepciones y acepciones de escuela, se va a encontrar situaciones como las siguientes:

La escuela proviene del latín *scholam* (lugar de estudio, academia) y del griego *sculen* (vocación, descanso, tranquilidad, estudio), siendo el establecimiento donde se impartía la primera instrucción.

Con el proceso evolutivo del concepto llegó a impartirse instrucción en cualquier género. Ejemplo, escuela de medicina, de conducir, de teología, de bellas artes. Sin embargo, algunos no la consideraron desde la concepción misma de lo que hace o tramita la escuela como adquisición del conocimiento y desarrollo del pensamiento, sino como el establecimiento de tipo físico donde se imparte cualquier tipo de enseñanza.

Para la nueva enciclopedia siglo XXI (1996), significa un grupo de personas simpatizantes con utilización de una metodología de estudio y tramitadores por disciplina de una doctrina, ya sea en filosofía, ciencia o arte, portador de cierto estilo, categorizando criterios de unicidad⁵⁰. Ahora bien, desde ésta perspectiva, existe una particularidad que se refleja en el método o estilo peculiar de cada maestro.

⁵⁰ Análisis hecho a partir de las definiciones del pequeño Larousse Ilustrado. p. 1991.

Ahora, la conceptualización de escuela desde la mirada del asistir a una institución que puede o no tener paredes con una metodología propuesta, indudablemente habría que mencionar el surgimiento de la escuela tradicional, concepto errático y a veces gozoso de vaguedad que se opuso a la experiencia educativa de la escuela nueva⁵¹.

La escuela como ente físico debe rescatar la productividad del conocimiento como le ocurrió a la escuela activa⁵². En la enciclopedia Ciencias de la educación (1988), se analiza la convergencia de varias corrientes didácticas, pedagógicas, psicológicas en el siglo XX, producto del trabajo de (Kercheensteiner, 1859-1932)⁵³ de las escuelas nuevas del movimiento liberal de Demolins y Lighthart, de los postulados didácticos de la atención según (Dewey, 1958), (Decroly, 1920) y (Claparede, 1930).

Vasco (1996) dice, que el origen de la escuela hay que conseguirlo en el conglomerado de conocimientos que lastimosamente la familia no ha podido hacerlo en su función no institucionalizada. Además, se cree que en el Oriente y en Egipto tuvo un carácter de tipo religioso y en Babilonia después del cautiverio, aparecieron entre los hebreos un tipo de escuelas elementales establecidas en las sinagogas, teniendo un desarrollo más evidente a partir del siglo II.

Según el Diccionario Enciclopédico Salvat (1964), los vocablos *schole* y *ludid* fueron los que en Grecia y Roma utilizaron para representar a la escuela. Etimológicamente la entendieron como el ejercicio del espíritu, con independencia de cualquier fin práctico, en la cual le atribuyeron el término específico de *didaskalleion* o gimnasio, para referirse al centro de aprender, de ir a buscar conocimiento, a encontrarse con las letras, con las cuales los niños se instruían y formaban al gramatista, el citarista y el *paidotriva*, comprometidos con orientar los tres grados continuos, expresados en el trívium, como esbozo de un currículo, en los que se distribuía la enseñanza, diferente de lo que hoy se conoce como educación primaria y media.

En cada proceso histórico que se ha dado en los pueblos, se han estimado las características de ciertos valores de acuerdo con el desarrollo de las familias, lo que evidenció la aparición de núcleos familiares diversos, transmitiéndose de acuerdo a lo que le corresponde a cada cultura un concepto distinto de educación y de práctica pedagógica. Ésto es lo que hacen algunas tribus primitivas, que después de adiestrar al niño lo tipifican dejándolo libre a la influencia educadora del medio social.

⁵¹ Movimiento pedagógico que surgió a finales del siglo XIX, centrado en el niño, en torno al cual giraba la programación y la actividad del docente.

⁵² Surgió en el siglo XX, donde la intervención del maestro era un medio, siendo lo esencial la iniciativa de los alumnos.

⁵³ Dedicado a las reformas de las escuelas de perfeccionamiento para unir las a la escuela profesional, con el objetivo de desarrollar el espíritu del trabajo a base de la cooperación y utilizarlo como lazo de unión de la educación formal y cívica con la educación profesional.

Ahora, cuando la sociedad determina y logra alcanzar grados avanzados en los procesos evolutivos del hombre, de la educación y de la práctica pedagógica, así como de la estructura del sujeto y del saber, aparece entonces, la sistematización, creando una institución denominada escuela. En los antiguos pueblos del Oriente Medio, la escuela estaba influenciada por los sacerdotes, quienes ejercían la función educativa y pedagógica para la sociedad. Esto indicaba que la escuela y el sujeto no estaban preparados y organizados para un ideal de formación en esos momentos, pero sí existía para los grupos sociales que ejercían direcciones.

Al referenciar la concepción de escuela que tramitaban los griegos, se necesita mencionar a los espartanos y atenienses, siendo éstos últimos individualistas, porque era una característica la realización de consultas, ejercicios y trabajos individuales, lo que hizo que se formara una cultura de la independencia.

La escuela en Roma tenía como ideal formar un buen ciudadano con disciplina para la guerra. Ésta visión fue cambiada con la llegada del cristianismo, lo que produjo la reacción del sujeto, debido a la concepción pagana de la vida. Carlos Magno como padre de la escuela palatina la orientó para la educación de los nobles, consejeros y eclesiásticos.

El ideal de esta escuela consistía en educar para la religión, lectura, escultura, latín y canto coral, de igual forma se tramitaba las siete artes liberales de la antigüedad clásica como la gramática, la retórica, la aritmética, la geometría, astronomía, física y música.

Según Hernández y Tirado. (1975), esta idealización demostraba en esencia la aplicabilidad a cosas que constituyen una fuente de enseñanza o de experiencias, ejemplo: La escuela de la vida. Sin embargo, cuando un conjunto de profesores y alumnos se nutren de una misma enseñanza y que como consecuencia aportan algún tipo de conocimiento, docencia, investigación y experiencia, se puede considerar como escuela, o en su defecto, también sería escuela si se tiene un estilo que da unidad al grupo, ya sea en ciencia o arte, o en un sentido mucho más amplio, la reportan como el espacio donde se imparte cualquier género de instrucción.

Ahora bien, para conocer algunas concepciones sobre el concepto de escuela a nivel de los docentes del Departamento de Psicopedagogía y estudiantes de diferentes programas de licenciaturas de la Universidad de Córdoba, se aplicó un instrumento que los profesores lo interpretaron de la siguiente manera:

La escuela es el espacio donde se imparte conocimiento, se debate el conocimiento, lo que forma para la vida, encuentro para socializar la cultura, donde se transforman y se reconceptualizan los saberes, como comunidades académicas que reúne un grupo de estudiosos e investigadores de un área, el espacio donde se recibe una formación integral, el sitio de interacción dinámica entre personas donde se orienta, asesora y direcciona la enseñanza y el aprendizaje, lugar donde se le ayuda a la persona a

desarrollar habilidades y competencias que vienen tanto de afuera como el que construye la misma escuela.

De igual forma se hizo con 33 estudiantes de segundo semestre de educación artística del primer período académico del 2004 a quienes se les colocó un trabajo sobre el concepto de escuela, donde apreciaron en un 75% que era un espacio donde se debatía un conocimiento, un 12% se lo atribuyó a un lugar para niños, un 7% se refería a escuelas de pensamientos y un 7% la consideró como lo que forma para la vida. Por su parte, los 20 estudiantes también de segundo semestre, pero del Programa de Educación Física del primer período académico del 2004, conceptuaron en un 93%, que la escuela es el sitio donde se debate el conocimiento y sólo el 7% la miraron como el medio que involucra todo y forma para la vida⁵⁴.

Finalmente, el análisis y la significancia que se ha propuesto del concepto de ESCUELA no está alejado de lo que plantea el Código Español de las siete partidas, antecedente obligado de la tradición jurídico cultural, definiéndola como: “El estudio del ayuntamiento de maestros e de escolares que es hecho en algún lugar con voluntad o entendimiento de aprender los saberes, con las salvedades históricas necesarias, no hemos encontrado, hasta la fecha otra definición mejor”.

La concepción de escuela no sólo cobija o representa el análisis del pensamiento desde el reducido concepto de ser seguidor, discípulo o pertenecer a una doctrina filosófica, mucho menos a la exclusividad de recibir clase en una escuela bajo la directriz de la Señora Maritza⁵⁵.

Hoy día la funcionalidad del concepto de escuela se ha situado en un plano inter, multi, pluri y transdisciplinario encargado de lo educativo, entendido esto como el proceso de adquisición del conocimiento, debido a que no existe un proceso educativo donde no se de asimilación de cualquier contenido. Entonces, de acuerdo con esto (González-Arizmendi, 2002) plantea, que hoy la escuela dejó de ser el recinto de cuatro paredes, si era que las tenía, en el cual se desenvolvía la Señora Maritza, instruyendo en las tres técnicas fundamentales como eran enseñar a leer, escribir y contar.

Es desde una perspectiva social y compleja como se debe visionar hoy la escuela donde intervienen órganos muy diversos y, además, desempeñan funciones muy variadas. La acción educativa no sólo se limita a la transmisión del conocimiento y al manejo de ciertas habilidades, sino que hace resurgir en los miembros un conjunto de apreciaciones y actividades coherentes, significativas y valorativas, con impulsos e inquietudes de alta significancia del quehacer pedagógico, de la transmisibilidad cultural y de sus significados y acepciones, hoy día se

⁵⁴ Análisis hecho a partir de las apreciaciones de docentes del departamento de psicopedagogía y estudiantes de los programas de educación física y artística. Facultad de Educación. Universidad de Córdoba-Colombia.

⁵⁵ Profesora de los años 70 y personaje central del libro “La escuela de Sérvuro Luís”, así como profesora de tercero elemental del autor del presente texto.

complejiza en una institución difícil de definir, de integrarla y de asignarle funciones, ya que existen otras instituciones también sociales que asumen funciones de este tipo.

De lo que se ha dicho, sería injusto no analizar y comentar la apreciación, de que el concepto de escuela se da cuando la sociedad alcanza un grado más elevado de evolución y cuando la EDUCACIÓN es sistematizada. Esto para demostrar que lo que se está haciendo actualmente no es ajeno a la evolución histórica de la misma.

De aquí es de donde parte González-Arizmendi (2005) para plantear la idea de reformar este tipo de discursos. Sin embargo, algunos como (Egg, 1997) está de acuerdo en decir que llevar un ente a escuela sería para concebirla como elemento dinámico de progreso y transformación de la sociedad, que no se encierra en un recinto separado y extraño, potenciando la innovación pedagógica y la investigación, como atributos indispensables de la educación actual, situándose bajo el doble signo de la coherencia y eficacia.

Esto lo refuerza Niño (1987) cuando dice, que la tendencia que expresa el concepto de escuela como “espacio de saber”, donde las relaciones escuela–pedagogía debe trascender el ámbito de las relaciones sociales inmediatas, permitiendo conceptualizar los nexos entre el saber pedagógico y el saber científico, la enseñanza, la pedagogía y lo didáctico.

Al respecto González-Arizmendi (2009) manifiesta:

Que el concepto de escuela que manejan las instituciones educativas del país no conduce a pensar algo diferente de lo que se viene haciendo en la misma escuela. Ésta se ha desarrollado más como ente físico y reproductor que como escuela productora de saberes y cultura.

Ahora bien, desde la visión del texto en comento se sigue defendiendo la conceptualización y el quehacer de la escuela como “el espacio holístico donde el pensamiento conduzca al saber ser, tener, hacer y estar en función de un conocimiento para encontrar el verdadero desarrollo humano integral”.

Ahora, desde ésta perspectiva, cuando por primera vez el niño escucha la palabra escuela⁵⁶ la relaciona con algo difícil, como un obstáculo, presión, fuerza, diferente como cuando el padre o la madre anuncian salida para un almacén de cadena, o en el caso de los veredales una fiesta patronal, o un cumpleaños. El día que le toca asistir llega con las expectativas más grandes que puede imaginarse y sentir ¿qué va a pasar? “Voy para una parte que le llaman ESCUELA.

Es necesario recalcar que, de lo que realmente poco se conoce es sobre la infraestructura que llaman escuela y que tiene un origen y una significancia muy profunda, que

⁵⁶ Espacio que hay que empezar a entender de una manera diferente para que los niños todos los días amanecan con ganas de ir a la escuela porque se les volvió divertida.

poco tiene que ver con lo que se ha hecho y se hace en la actualidad, ya que en su origen y significado no es reproductora, sino productora de conocimiento, mientras que en el mundo de tensiones de la vida lo que hace es reproducir más que producir.

Esto significa, que la mayor parte de los que trabajan en escuelas conocen su concepción desde lo físico, sometidos a procesos simplistas de reconocimiento de deberes, domesticándoseles el pensamiento, algo contrario de lo que se hace cuando se mira con el sentido verdadero de escuela, transformar el pensamiento que trasciende al interior del ser, donde la discusión, el análisis, la productividad y el atreverse a contradecir, a disentir, son pilares fundamentales en la construcción del conocimiento. La escuela como ente físico, somete al docente a permanentes cursos de capacitación sin que de éstos emerjan nuevas posibilidades discursivas, sólo quedan como un escollo para ascender en el ranking. Por el contrario, en la otra escuela también se realizan, conduciendo a que se descubran las imágenes investigativas y de pensamientos⁵⁷, logrando formar agenciamientos colectivos de enunciación⁵⁸.

La escuela como ente físico habría que revisarla muy seriamente para dilucidar algunas consideraciones que son en últimas instancias las que van a definir, si es que mirando a la concepción de escuela como generadora de saber, de sujeto y de práctica pedagógica se asciende más en el pensamiento y por consiguiente tendría nuevas funciones diferentes a lo que ha venido haciendo, como la simple reproducción de lo que se hace foráneamente. Inclusive, se encontrarían nuevos instrumentos de conocimientos que permitan cada vez resolver a través de éstos, mejores operaciones intelectuales para sacarla del escolismo rutinario que conduce al activismo laboral con excesivas funciones que no tendrían siquiera pizcas de equivalencias en la significancia desde su conceptualización psicológica, educativa, gnoseológica, deontológica, filosófica y epistemológica de lo que significa verdaderamente el concepto de escuela.

Ahora bien, la intencionalidad de ésta diferenciación es aunar la dicotomía desde una visión crítico-reflexiva para entender la concepción de las dos posiciones y cómo quedarían frente a la rutina escolar, o aireada como escuela de pensamiento, generadora, productora de discusiones y concertaciones académicas de proyección social.

⁵⁷ Estas imágenes se conciben como el mecanismo constituyente de los procesos de identificación del alumno en los que el maestro se convierte en un sustituto del padre o de la madre. El maestro entonces, es un referente de circulación de pulsiones, afectos y deseos, cuestión que le demanda un conocimiento y un manejo ético de sus relaciones con el alumno. Ahora, todo esto conduce a cuestionar y problematizar las imágenes, las nociones, las experiencias y las ideas que usted tiene sobre el ambiente.

⁵⁸ El agenciamiento colectivo es coextensivo al lenguaje, en tanto, la función del lenguaje es la transmisión de consignas y las consignas remiten a los agenciamientos, del mismo modo que los agenciamientos remiten a transformaciones incorporales. Según (Deleuze, 1988) un enunciado es una consigna y ésta es la relación de cualquier enunciado con actos de palabras, por lo tanto, la enunciación remite a agenciamientos colectivos. Éste es el que orienta los procesos de individuación, lo que podría entenderse como formas de ser y pensar.

De todo esto, emergen dos preguntas problematizadoras que pretenden generar reflexiones en torno a la concepción de escuela.

¿Será que la escuela como ente físico básicamente se dedica más al activismo laboral y a la reproducción del conocimiento que a su producción?

¿Será que utilizando la concepción de escuela como generadora de conocimiento disminuye el instrumentalismo y aumenta el desarrollo del pensamiento crítico?

1.4.2 Escuela, familia y comunidad: tres contextos educativos y socioculturales que potencializan el desarrollo del sujeto, del saber y de la práctica pedagógica.

A la escuela como institución social y educativa se le ha reconocido tradicionalmente una doble función: crear y transmitir conocimiento y formar individuos de bien. Es decir, una función cognoscitiva y otra normativa. Con el fortalecimiento del pensamiento crítico y científico, la escuela se convirtió en el lugar del desciframiento del conocimiento por excelencia.

Ahora, la especificidad de la institución escolar, en la contemporaneidad reside en que su actividad está orientada hacia el conocimiento. No obstante, concepciones originadas en la misma reflexión pedagógica han puesto en evidencia que, como consecuencia del desarrollo desigual, sociedades como en la que se vive en éstos momentos, sufren con una educación construida con el lenguaje propio de las capas media y alta de la sociedad, desprovista de significados para las grandes “mayorías receptoras” y que, por consiguiente, es necesario que la institución escolar adecúe sus métodos y contenidos a esa manera de ser y conocer de las comunidades excluidas de la corriente del desarrollo de turno. Se debe hacer un esfuerzo por acercarse al saber popular, a las comunidades, a sus necesidades reales.

Por otra parte, las políticas estatales, que regulan el sector, también han planteado que deben estrecharse los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad como medio para obtener un mejoramiento en la calidad de la educación que impulse el desarrollo económico y social.

Sin embargo, la vinculación de la escuela, la familia y la comunidad, que permita formar un individuo capaz de reconocer problemas de la comunidad y de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridas en relación con su medio sociocultural y al de la sociedad en general, no se da. Éstos siguen siendo planteamientos teóricos que no han transformado la realidad escolar respecto a un mejoramiento cualitativo de la educación.

La relación entre escuela, familia y comunidad se ha distorsionado, pues a la primera se le están entregando labores que la han ido vaciando de su verdadera función. Existen fundamentalmente dos fenómenos que impiden que éste vínculo posibilite la formación de individuos con esas capacidades: el distanciamiento que todavía persiste entre la cultura escolar y

la cultura popular y la utilización de la escuela por parte de la organización política. Puede observarse a través de lo que sucede en el mundo escolar, en las relaciones maestro–alumno, entre docentes y directivos, entre éstos, los padres de familia y sus asociaciones, qué tipo de relación tiene la escuela (en sentido restringido) con la comunidad en donde está localizada y con la sociedad (en sentido amplio) que la moldea y la produce.

Al internarse en el mundo escolar, entre la multitud de actividades, de actores, de relaciones que le dan vida propia a un centro educativo, existe un elemento que es tal vez de los más destacados para cualquier observador: el lenguaje. Toda la actividad de la escuela está dada a través de él: las decisiones del cuerpo directivo, las reuniones del cuerpo docente, el trabajo en el aula, las conversaciones informales en cada uno de los espacios de la escuela. Por medio del lenguaje el profesor muestra al alumno lo que conoce y éste a su vez expresa sus dudas e inquietudes; así, se mantienen las jerarquías y se logran establecer las relaciones. El lenguaje oral o escrito está presente en todo momento y ¿cómo podría ser de otra manera, si la escuela es un núcleo de creación y transmisión de conocimiento, siendo la realización de éste proceso básicamente a través del lenguaje?

Ahora bien, éste lenguaje que para el observador es en un primer momento un rumor, se va poco a poco definiendo y precisando para mostrar que allí hay diferencias importantes. Existe el lenguaje administrativo, el académico, el informal, por sólo nombrar algunos. Pero aparte de esos tipos de lenguaje, en medios marginales como éste, aparecen otras diferencias significativas.

Es el caso de la distancia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En éstos sectores, cuando se oye hablar a jóvenes de secundaria, se puede observar que han adoptado parte del lenguaje que escuchan a diario en el ámbito escolar, se han apropiado de cierta terminología, así no dejen de expresarse con términos más rudos, si se quiere, cuando riñen o en situaciones similares; sin embargo, éste enriquecimiento del lenguaje oral no se traduce en el lenguaje escrito.

Cuando se revisan cuadernos de notas o aun de “clases dictadas”, se puede ver que no sólo la ortografía es deficiente, sino que ni siquiera hay una conformación correcta de la palabra a nivel fonético, ni de la frase a nivel sintáctico ni semántico.

1.4.3 La noción de realidad en el contexto socioeducativo del sujeto-docente, del saber suvidagógico y las prácticas de enseñanzas.

Toda investigación parte del concepto de realidad que tenga él o los investigadores, ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece. El investigador nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. Generalmente no existirá un científico que se adhiera totalmente a un

paradigma o perspectiva metodológica; sin embargo, para efectos didácticos, se enfatiza en las imágenes de realidad que predominan en el cualitativismo.

Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; el hecho de ser compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

Hoy no se comparte la suposición naturalista de que el investigador se pone en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. La empatía que busca el investigador, consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social, determinar su campo social y su alcance. Produce una interpretación, una versión propia que actúa como espejo “impreciso-distorsionado” en el cual los investigados puedan verse.

Por tal razón, para la investigación cualitativa, la cultura es un concepto central, si se entiende como dimensión simbólica y representativa de la práctica social, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. No se trata de una realidad totalmente simbólica (como lo pretenden algunos estructuralismos), ni de la sumatoria de todas las realizaciones y manifestaciones humanas. Frente a éstos idealismos y positivismos antropológicos, se comparte con (Geertz, 1989), con la propuesta de que el análisis cultural propio de la investigación cualitativa “debe ser interpretar la lógica informal de la vida real”. Es decir, aquella que rige el comportamiento que como tal, generalmente no es objeto de tematización y de reflexión explícita.

Diversas contribuciones de las teorías sociales, culturales, pedagógicas, psicológicas y canónicas, caracterizan el contexto social y educativo, como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe. Los investigadores como (Quintero, 2006), han encontrado laboratorios de observación en el aula por cuanto todos los espacios formales e informales se convierten en espacios sociales de participación e interacción en ese vasto universo escolar. El aula como parte esencial del contexto social y educativo, es un contexto natural de investigación porque lo que ocurre en su interior adquiere un sentido propio y profundo para maestros, estudiantes y sociedad.

Ahora bien, Martínez-Boom (2005) manifiesta, que desde ésta perspectiva, el aula como contexto social y educativo involucra el hecho de consensuar lo particular con lo universal, planteándose el problema pedagógico como formación afuera, o como lo cosmovisiona (Rojano, 2006), el cual deja claro el interrogante ¿cómo se hace posible que el ser sea particular y a la vez universal? Que se interese por su propio contexto y sus valores se constituyen de su esencia, ser el egoísmo costumbrista y folclórico de rechazar el desarrollo científico y tecnológico, es como

la comprensión de la hipótesis: “Ciencia es encontrar lo regional que existe en lo universal” y como lo diría (Lyotard, 1987), todo sería un problema relacionado con la posmodernidad.

Como la postura que asume el autor del texto está asociada al paradigma interpretativista de las ciencias sociales, desde ésta perspectiva, la realidad social y educativa del sujeto, del saber y de las prácticas pedagógicas es vista como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas; por tanto, su abordaje investigativo exige descifrar tal urdimbre, acudiendo a su configuración histórica, a su análisis estructural y al reconocimiento del universo simbólico y de sentido, vivido por sus protagonistas.

Con éste tipo de criterios, es como nace la configuración histórica del enfoque cualitativo, dándose el enfrentamiento entre ciencias de la naturaleza versus ciencias del espíritu. Hasta finales del siglo XIX es cuando se despertó la polémica entre éstas dos ciencias. Con el filósofo neokantiano (Dilthey, 1833 – 1911), el conocimiento del hombre en cuanto ser histórico y social no puede reducirse a la lógica de las ciencias de la naturaleza.

Por ello trató de fundamentar lo que él llamó “ciencias del espíritu” cuyo objeto no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en que está inserto. En consecuencia, para (Dilthey, 1980), las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena. La facultad de la comprensión de los hechos sociales no procede sólo de la inteligencia humana sino del hombre, porque desde toda su interioridad psíquica los asume. Ésta actividad psíquica que confiere sentido a los hechos sociales particulares es la comprensión, referente clave en la tradición cualitativa.

Desde esta mirada Habermas (1982) planteó: “Cada palabra, cada frase, cada gesto o fórmula de cortesía, cada obra de arte y cada acción histórica son comprensibles sólo en la medida en que existe una comunidad que enlaza al que se expresa en ellos y al que los comprende”.

Por su parte, desde la perspectiva husserliana, se va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad social desde las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus interrogantes.

En contraste con lo anterior, Shultz (1974), influido por Weber (1864-1920), plantea, que los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana y los sociólogos deben ocuparse de comprender su lógica particular.

Por su parte, Berger y Luckman (1979) desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos como la sociedad se construye

intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales, como también las maneras a través de las cuales los individuos internalizan esa realidad construida como si fuese objetiva. Por ello, la fenomenología sociológica le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimientos, también valora el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, desde la manera como éstos experimentan e interpretan el mundo social.

PARTE 2

LA VIDA COMO DETERMINANTE Y FUENTE DE LAS INVARIANTES SOCIOCULTURALES DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”.

Paulo Freire

SINTESIS

El hombre cada día se aleja de la visión de un mundo de tensiones: se invita a que replantee su concepción acerca de él y de lo que lo rodea, pues, para mantener las relaciones con el Otro en medio del consenso o del disenso, es necesario comprender el mundo tensiones para comprender al Otro.

De acuerdo con éste referente, emergen dos razones esenciales en torno al concepto de “mundo de la vida”, utilizado por (Husserl, 1936). El primero puede relacionarse con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto científico, o de cualquier sistema axiológico, en la que hace referencia, ya sea de manera directa e indirecta al mundo de la vida, en cuyo centro se encuentra la persona humana. La segunda está relacionada con los saberes que el educando trae de su propia concepción de mundo, aspecto que debe ser de gran relevancia para el docente y la misma institución, pero no lo asume con la realidad con que se da, desconociendo la gran riqueza de éstos saberes.

En consecuencia, el mundo de la vida de Husserl es totalizador, no tiene fraccionamiento, diferente del de Habermas, que lo presenta con tres fraccionamientos. Desde la perspectiva del autor del texto, presenta un mundo de tensiones que a su vez lo integran cinco submundos, como el biológico-vital, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico.

2.1 MUNDO DE LA VIDA DE HUSSERL

Para el caso de la categoría mundo de la vida husserliana se constituye en un contexto motivacional, intencional en el que actúa la corporeidad en todas sus formas de actividad motora. Por ello, en la percepción de los objetos del mundo real, el investigador no encuentra un mero caos, o un puro desorden de datos. En éste mundo, la cotidianidad es entendida como medio de constitución subjetiva y no como una globalidad de objetos independientes de la subjetividad.

Desde el enfoque de la suvidagogía, no sólo los científicos, profesionales y personas del común viven en un mundo subjetivo, de tensiones y situativo de la vida, sino que los niños también lo hacen, donde a partir del mundo de tensiones puede construir, lógicamente, con la orientación de los docentes el saber conocido (saber científico) y ponerlo a dialogar con los saberes ignorados (saberes cotidianos) que trae de su perspectiva de mundo y que mirados desde aquí, es donde pueden encontrarle sentido, porque es el mundo que cohabita en ellos.

Ahora, desde la perspectiva del mundo de la vida de Husserl, no se da la aproximación de los dos saberes en la cual se construye lo social, quedan, según (Habermas, 1987) anónimos, o quedarían, para el caso de (Torres-Santomé, 1996) ocultos, o más bien, como lo plantea (González-Arizmendi, 2008) ignorados, ya que la intersubjetividad que se establece (porque si es dada) no es tenida en cuenta para la consecución de sentido, sólo está mediada por lo comunicativo, más no por lo comprensivo. Por eso, la razón por la cual la acción comunicativa requiere de un giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales, es debido a que sólo ahí puede darse la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de la vida.

Adviértase, para Dilthey (1949) refiriéndose a su tesis sobre la posibilidad de una ciencia pedagógica universal dice:

Es sólo a partir del sentido de la vida que se puede deducir el de la educación. Aquello que el hombre es y lo que él quiere lo aprende en el desarrollo de su ser a través del tiempo, pero no puede jamás definirlo de una vez por todas, de una manera universal. Él no puede más que ver las experiencias de vida que surgen de lo más profundo de su ser.

Con esta apreciación Diltheyiana, queda claramente demostrado que el futuro del sujeto no puede estar por fuera de su proceso histórico-educativo, el cual también depende de lo que quiere ser, viéndose reflejado en las experiencias del mundo que realiza en el mundo de la vida, pero teniendo en cuenta el mundo de tensiones que se generan, pues sin éste, no tendría sentido el mundo de la vida.

Ante esta aseveración, el mismo Wineger (1953) plantea: “Que cada concepción del mundo está determinada por la historia y la comprensión del contexto de éstas visiones de mundo, ya que no es posible más que a través de la historia.” Así pues, el valor educativo de ésta en el mundo de tensiones se encuentra ignorado, lo que permite que los procesos socio-históricos continúen siendo vistos de manera diferente de cómo se manejan los curriculares, pues, son utilizados en acciones contrarias a su esencia, por consiguiente, es necesario comprender el verdadero significado de la historia para el fenómeno socio educativo, lo que hace necesario que este proceso se convierta en esencial y vital para la escuela, los colegios y las universidades.

A Wineger se le puede dar razón cuando hace referencia a que la ciencia de la educación debe replantear los fenómenos históricos, ya que sólo desde una perspectiva histórica–

hermenéutica es como se puede replantear la crisis pedagógica de los contextos sociales y educativos y por consiguiente el de la práctica pedagógica, ya que esta además de ser discursiva e histórica, también es una construcción social sobre las múltiples realidades que la envuelven.

2.2 MUNDO DE LA VIDA DE HABERMAS

Desde la perspectiva de Habermas (1987) se cosmovisiona tres mundos de la vida, a los cuales les da características esenciales y particulares, y que a la vez los interrelaciona. Habermas representó a éstos mundos de la siguiente manera:

2.2.1 Mundo material.

Representado por lo decible y lo visible, el cual involucra la existencia de ser del hombre, tanto de las cosas existentes, como las estructuradas por su pensamiento.

2.2.2 Mundo simbólico.

Referido a las particularidades que el hombre genera en el mundo de la vida, mediados por las diversas acciones que representa la cultura en sus diferentes esferas que constituyen el globo terráqueo.

2.2.3 Mundo social.

Responde a las acciones que emergen en la constitución de ser sujeto, lo que permite que el hombre se relacione y se agrupe, apareciendo la institucionalidad como espacio donde puede disentir, comentar, dialogar, consensuar, a través de las normas creadas por su pensamiento.

Cada mundo está implícito e interrelacionado con el otro, donde la existencia de cada uno depende de la dinámica del otro, es decir, los tres mundos actúan como microsistemas del gran sistema mundo de la vida.

2.3 La propuesta de mundo desde la pedagogía suvidagógica: el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Es un mundo compulsivo, que indudablemente hace parte del mundo de la vida donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el niño y la niña, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad.

Ahora, el gran mundo de la vida de Husserl (1936) así como el trimundo de Habermas (1987) no podrían existir para (González-Arizmendi, 2008) sin un mundo de tensiones que es el

que dinamiza al mundo de la vida. Ese mundo de tensiones al que se refiere el autor del presente texto lo integran cinco submundos.

2.3.1 Submundo biológico-vital.

Referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital.

2.3.2 Submundo de la sapiencia.

Referido a los conocimientos y saberes que genera lo vivo y vital, siendo esto lo que a través de la acción comunicativa habermasiana desarrolla la posibilidad de identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender, analizar, validar y actuar.

2.3.3 Submundo organizacional.

Es el acomodamiento de la naturaleza de lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir.

2.3.4 Submundo artificial.

Donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, la cual éstas también se benefician de lo bueno de la artificialidad.

2.3.5 Submundo simbólico-émico.

Es éste quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales. Por esta razón, la intersubjetividad que se da en el mundo de tensiones está mediado por la competencia argumentativa del lenguaje lo que significa que la comprensión es posible por intermedio de la acción comunicativa que se materializa en la descontextualización–recontextualización⁵⁹. Esto determina que en el mundo social y a través de la acción comunicativa, Habermas (1987) plantea, la comprensión mutua, siendo posible restablecer o alcanzar el acuerdo recurriendo a la función argumentativa del lenguaje, que es una competencia de las personas dotadas de lenguaje que completan la función comunicativa, permitiendo alcanzar o restablecer consenso, de tal forma, que la acción comunicativa y el momento hermenéutico quedan truncados, sin la esencialidad argumentativa que es el complemento natural para posibilitar una convivencia social, en la que los que la ejecutan deben ser, ser-sociedad.

⁵⁹ Esto no significa que el investigador comparta el mundo de la precomprensión, la cultura, ideales e intereses de los investigados.

Hasta aquí el sentido suvidagógico que lleva esta propuesta, más que cuestionar la validez de lo que se hace en la práctica pedagógica sobre la enseñanza de saberes conocidos (conocimiento científico) y de los que no están en el currículo, pero que la suvidagogía los agrupa bajo la denominación de saberes ignorados (saberes cotidianos, tradicionales, invisibles, ocultos, subyugados, espontáneos, estéticos, indispensables, previos, sapienciales, intuitivos, invencibles, compartidos, incompetentes, e insuficientes) en la cual, su esencia es encontrarle a éstos un acercamiento con los saberes conocidos, que se entrecrucen y/o puedan dialogar en un espacio donde esté el ser humano con su naturaleza, pues no se pretende un ser desnaturalizado frente al Otro, sino un ser-sociedad, que permita dirimir lo que se da en el mundo de tensiones, aquello que rehabilite lo que origina la doxa para llegar a la skepsis⁶⁰.

Cada uno de los submundos de tensiones necesita para su desarrollo los cuatro estadios que se relacionan con la comprensión de las dinámicas crítica-reflexivas de un contexto determinado, como son: la percepción, aceptación, apropiación y la actuación.

2.4 DINÁMICA CRÍTICO-REFLEXIVA QUE SE DA EN LA COTIDIANIDAD DE LOS SUBMUNDOS DE TENSIONES

Los submundos de tensiones son esos que se comparten entre todos, personas profesionales y no profesionales, científicos y no científicos, gente del común. Éstos están ubicados en el barrio, en las plazas de mercado, en el entorno familiar, en los laboratorios, en los centros de investigación, en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, en el parque, en las veredas, corregimientos y municipios.

2.4.1 Los submundos como generadores de conocimientos.

Cuando un docente está realizando una clase, sea de tipo magistral, o con estrategias innovadoras, herramientas pedagógicas, tipologías docentes, mediaciones tecnológicas⁶¹, sobre cualquier temática, pues en ese momento está inmerso en uno de los cinco submundos de tensiones, el de la sapiencia, relacionado con la esencia de la labor docente; como es el hecho de orientar procesos formativos y educativos a través de un fenómeno reflexivo, o el caso de los científicos de ciencias básicas que tramitan concepciones empírico-analíticas cuando se encuentran en un laboratorio investigando acerca de un problema que está afectando la sociedad, pero lo que ellos desconocen, es que también en ese instante están haciendo parte de otros submundos, porque como ser-sociedad, que supuestamente son, los congrega un deber-ser, en el cual el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo los afecta, ya que es simultaneo en la medida en que compaginen en edades, estudios, culturas, intereses y necesidades.

⁶⁰ Esto permite encontrar la doble comprensión para diferenciar las ciencias naturales de las sociales.

⁶¹ Es posible que esté utilizando un mapa conceptual, mentefactos, fichas epistémicas, mapas mentales, V heurísticas, galerías o cualquier otra, pero lo que no puede obviarse es la postura crítica-reflexiva del docente frente a cualquier estrategia y/o discurso.

En este momento socio histórico se está inmerso en un submundo de tensiones de la cual se está trabajando un problema que hace parte de ese mundo, pero que al mismo tiempo está alejado de la interpretación del mismo en ese instante, porque el tipo de preguntas que se está abordando están sometidas a un método científico que está controlado para que arroje datos que puedan verificarse para construir una verdad. Es decir, si estando inmerso en los submundos de tensiones, al mismo tiempo que dinamizan el mundo de tensiones en el cual están trabajando, por ejemplo, el de la sapiencia, es posible que se esté alejado del mismo por la sofisticación del hecho que se está dando en ese espacio. Éste dinamismo particular abordado en un sólo mundo, termina afectando finalmente a los cinco submundos, como el biológico-vital, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico, debido a que ningún submundo se encuentra aislado del Otro, como también del mundo de tensiones.

En otro sentido, los científicos cuando se encuentran en construcción científica en cualquiera de las disciplinas y ciencias que existen, durante éste momento socio histórico viven en el submundo de las ideas científicas (submundo sapiencial)⁶² que hace parte del mundo de tensiones y como es globalizante, al mismo tiempo lo está compartiendo con los otros submundos, como el del parque, el de la calle, el de la cirugía.

Estos tres mundos expuestos y explícitos, indudablemente se contraponen, donde para el caso del submundo de la sapiencia, que es un componente del mundo de tensiones (el mundo de las ideas, de las hipótesis, de las investigaciones, de las teorías) sólo cohabitan en éste, quienes que conocen las estructuras de éstos conocimientos, es decir, los que de alguna manera hayan empezado a construir procesos acabados, entre los que se encuentran los profesionales, especialistas, magíster, doctor y/o científico en algún área del conocimiento. Por el contrario, el mundo de la vida según Husserl, es único y es de perspectivas, donde cada ser humano tiene una de estas para ver y entender el entorno que lo circunda, desde su concepción de mundo, su punto de vista y en donde cada mirada es un análisis diferente.

Ahora, en este mismo submundo de la sapiencia, las personas que se dedican a esta actividad, o mejor los científicos, que, para poder interpretar la ciencia, necesitan dialogar, consensuar y llegar a acuerdos intersubjetivos. Esto significa, que existen momentos en el mundo de tensiones de cada uno de ellos, donde deben abandonar una postura y/o perspectiva que permita encontrar un espacio o un punto de encuentro dentro de un abanico de posibilidades, que conduzca a una concreción objetiva, producto de la autogestión, co-gestión y retroalimentación de procesos intersubjetivos.

⁶² No sólo se encuentra en este submundo, sino que también comparte los otros submundos al mismo tiempo, por ejemplo: como ser biológico que es, entonces hace parte del biológico-vital, también es organizacional, porque podría ser, ser-sociedad, usa tecnologías o inventa aparatos u objetos, ahí está su connotación artificial, tiene cultura y se adapta a cualquiera conversación con diferentes sujetos hablándole a su nivel, aquí representa lo simbólico-émico. Ahora cuando está produciendo ideas producto de los procesos de investigación se ubica en el sapiencial.

Desde ningún punto de vista se puede olvidar que se regresa al mundo de tensiones desde los deberes científicos, llámese, ideas, teorías, abstracciones, análisis, experimentos. Con todo que esto se da y se puede evidenciar, no puede obviarse que la escuela no tiene en cuenta su existencia en este mundo, sino que va más allá, lo ignora como origen de una multiplicidad de saberes. Para corroborar esto se va a tomar la geometría, ejemplo expuesto por (Husserl, 1936) y quien lo presentó como una gran preocupación por los conceptos, por la seriedad de los análisis y los significados o definiciones que se hacen al interior de ella, lo cual cualquier ser no lo puede hacer tan libremente, aunque se convierta en algo lícito, es decir, debe ser correspondiente con la magnitud del concepto; pero sucede, tratando de obviar que las deducciones, los conceptos y axiomas son análisis idealizados, o como lo dijera (Habermas, 1988) a través de una idea-fuerza, purificados matemáticamente de la experiencia de la cotidianidad del entorno que nos incumbe. Por ejemplo: la cancha de béisbol y la misma aula de clases, en el que los seres humanos interactúan con los objetos que circundan a su alrededor.

Así como muchas simbologías de las ciencias naturales sólo existen en la mente del hombre y de la mujer, los rectángulos geométricos también hacen parte de éste mundo, de tal manera, que en ellos se da la perfección de ser figuras cerradas constituidas por cuatro líneas, paralelas de dos y que se cortan formando ángulos rectos. Ahora, si optando por una definición objetiva aparente llevaría a una subjetividad, es decir, que por definición no tiene espesor.

Cabe señalar que las figuras geométricas como simbologías que son, no hacen parte del mundo de tensiones, ni de los submundos, sino que sus representaciones son tangibilizadas en la naturaleza, lo cual conduce a que puedan describirse formas existentes de objetos representados en ellos, como un aula de clase, una obra de tierra, canchas deportivas, mesas, etc. Ahora, la representación mental de una figura geométrica se construye en la mente del hombre y de la mujer a través de la abstracción de las diversas formas de objetos que se encuentran en el mundo de tensiones. Las figuras geométricas son idealizaciones de diferentes formas que sí se encuentran representadas de manera práctica en éste mundo, pero en el de Husserl la discusión es frente a las idealizaciones, las cuales conducen a ofrecer al mundo de tensiones un mejor conocimiento para poder representar los objetos que tendrán formas tangibles.

Al respecto conviene decir, se da con mucha frecuencia la amnesia de los jóvenes para asemejar, relacionar y confrontar en la práctica éstas idealizaciones, como mecanismos para la solución de problemas prácticos. Ahora, no solamente sucede con éstas abstracciones, sino que también se da en otras áreas del conocimiento. Por ejemplo: cuando en su vivienda se produce el daño de artefactos eléctricos no acuden ni siquiera a teorizar o a relacionar este imprevisto con la ley de Joule, o de Ohm, máxime cuando ya fueron “bien” aprendidas y evaluados por profesores y evaluadas como excelentes.

El muchacho ante una plancha dañada se siente inútil, inclusive, la ignora, sólo por la presión que genera el daño de este objeto en la familia, sobre todo por la insistencia de la mamá,

se le ocurre al muchacho manifestar: “Yo la puedo llevar al técnico”, o como cuando recitan los efectos nocivos de los agroquímicos en los alimentos, pero no se toman precauciones cuando se consumen ya fumigados, o conociendo del ciclo del agua, acuden a buscar plantas que seguramente no se van a encontrar en invierno o en verano.

Como si fuera poco, no debe extrañarse cuando un estudiante le describa, o le haga demostración de una fórmula matemática, física, química o biológica, sin tener la menor idea de lo que hizo. Desde éste punto de vista, es casi imposible que un docente comience en el aula la enseñanza de la biología estudiando los cinco diferentes procesos biológicos y químicos que se dan al preparar, cocinar y digerir los alimentos, o al lavarse las manos con un detergente, o los mismos combustibles con que se sometieron a cocción los alimentos, o que el docente de física antes de penetrar la científicidad, por qué no ocuparse acerca de los problemas que aquejan a los cinco submundos del mundo de tensiones en relación con la temática que está abordando, como el consumo de energía eléctrica en una familia.

Los estudiantes cuando asisten a una práctica de campo de geografía para observar donde desemboca determinado río sólo se va es a eso, no se aprovecha para interdisciplinar con los submundos, con la cultura, la historia, las ciencias naturales, las matemáticas.

2.4.2 La relación sociológica en la construcción de sujeto, saber y práctica pedagógica en los submundos de tensiones.

Este mundo de tensiones descrito hasta aquí, tiene tensiones en las que no se han trabajado, sino que se han ignorado, lo cual ha permitido que las abstracciones científicas se absoluticen⁶³, ratificando el método científico como única probabilidad de conocer la verdad a través de su racionalidad⁶⁴, lo que conduce a que cualquier pregunta será afectada por el dogmatismo que se maneja al interior de esta vía, generando, fácilmente, que pueda verse o mirarse bajo una perspectiva de trivialidad, insinuándoles a ellos, que lo único posible son los fenómenos científicos expresados en sus avances.

Por el contrario, la visión crítica-reflexiva sobre la dinámica dada en el mundo de tensiones, incluye desde las relaciones éticas y morales de los individuos, hasta el saber-hacer en cualquiera de las esferas-acciones, áreas u ocupaciones de la vida, produce sensaciones al observar una obra, pues para ellos carece de toda importancia.

Esta sujeción, indudablemente, ha influenciado la crisis de valores que atraviesan las instituciones educativas y por supuesto la sociedad. Este comportamiento masivo se ve reflejado

⁶³ Es decir, para algunos existe una sola forma de ver el mundo, por el contrario, para otros, no existe ningún lineamiento para ver el mundo de otra manera a como lo es.

⁶⁴ Muchos científicos les cuesta creer que existen otras posibilidades de verdad diferente a la dogmaticidad del método científico.

en la sociedad de consumo que tanto se avala cuando los medios de comunicación en un comercial para garantizar la frecuencia del producto afirma diciendo: “cualificante comprobado”, aunque el término carezca de significado, o no sea entendido por la mayoría de las personas que cohabitan el mundo de tensiones.

Husserl (1936), sitúa el empoderamiento del positivismo como el causante de que se haya olvidado la reflexión sobre la relación ética y la comprensión que debe darse en ese mundo complejo, ya que la construcción de las idealizaciones absolutistas sólo son posible por la cientificidad. Por ello, Husserl llama a (Galileo, 1564-1642) descubridor y encubridor. Descubridor de esa ciencia moderna que logró desvirtuar la teoría mecanicista del mundo que planteó (Aristóteles, 383-322 a.C.) porque según él detrás de la física no hay una metafísica, así como logró expresar que: “la naturaleza está descrita en lenguaje matemático”, por lo tanto, si se da la explicación de un fenómeno, significa que se ha llegado a la solución del problema. Galileo con esto, pretendió fue explicar las leyes causales en términos de relaciones funcionales. Lo llamó encubridor, porque deja sin colchón los saberes en los que se fundamentan todas las idealizaciones⁶⁵.

Este colchón permite que los saberes que el currículo ignora duerman en él, circulen y tengan vida, producto de la dinámica del mundo de tensiones y que de igual manera se da en los submundos que lo integran, en donde se puede observar la idiosincrasia de los pueblos, el aula, la cafetería, las protestas, el parque, el expendio, los momentos deportivos, recorrer los trayectos casa–escuela–casa, o como el concurso de natación que convocó la Secretaría de educación municipal de Montería–Córdoba-Colombia, en la que participaron los más empoderados colegios privados de la ciudad, donde las niñas y niños de éstas instituciones llevaron toda la implementación técnica necesaria que exige un campeonato como de tal magnitud. La triunfadora fue una niña de estrato uno, de muy bajos recurso de una escuela oficial que concursó sin ningún implemento y les ganó a todos. Cuando la prensa la abordó para preguntarle en qué piscina practicaba; la niña con su muy aspecto físico descuidado dijo: “En el canal que pasa por mi casa”⁶⁶.

Estas son las razones por la cual se encontró ruptura entre la filosofía y las ciencias y más, entre las naturales y las sociales en el ámbito educativo. Con poca frecuencia se vería a un docente de ciencias haciendo una reflexión filosófica de su saber, aspecto que lo considerarían como meramente especulativo, inclusive, en algunas ocasiones refiriéndose en tonos despectivos, considerando, o mejor haciendo juicios valorativos en relación por ejemplo, a que la formación

⁶⁵ En este texto se utilizan las idealizaciones, los conceptos y apreciaciones poco rigurosas que involucra tanto a los saberes conocidos (saberes científicos), por ejemplo: como cuando se dice sin rigurosidad que $D = \frac{M}{V}$, o para los saberes ignorados (saberes cotidianos), cuando se coloca la escoba al revés para que la visita se vaya.

⁶⁶ El barrio donde vive la niña es la zona que en la década del 70 fue escogida para canales de riego por ser una de las zonas más fértiles de Córdoba bañada por las aguas del majestuoso río Sinú.

en valores en los educandos es una situación que debería ser manejada por los docentes de las áreas humanísticas con apoyo de expertos, sin que acepten que la ética⁶⁷ es un problema esencialmente comunicativo e interdisciplinario entre individuos organizados socialmente.

2.4.3 Comodato pedagógico-didáctico de los saberes conocidos e ignorados en el submundo de la sapiencia.

No se puede ignorar la génesis de los saberes que se producen en los submundos de tensiones, inclusive, para el caso de los saberes conocidos (científicos), tiene su propio método que los convalida, porque éste también se ha encontrado que para mostrarlos a los estudiantes necesita de la práctica pedagógica de un docente que lo transmita como verdad para que los muchachos lo aprendan de la mejor forma.

Esta verdad debe ser orientada desde una perspectiva de mundo, tal como lo hace el científico. De igual manera, en el mundo de tensiones se encuentran unos saberes que hacen parte de las tensiones que suceden en las historias de vida que se producen en la cotidianidad.

De acuerdo con esto, el científico construye desde su perspectiva de mundo la “hipótesis que somete a prueba” y que la pone a consideración generando un conocimiento científico como producto de la intersubjetividad valorativa de expertos, con interlocutores que pertenecen a comunidades científicas, que terminan validando o desaprobandando el concepto individual para llegar a consensos amparados con los argumentos lógicos pudiendo convertirse en ley la hipótesis abordada, generando un nuevo conocimiento científico, que en corto tiempo aparecerá en escuelas, colegios y universidades como conocimientos obligados y curricularizados, cuya transposición didáctica⁶⁸ o en términos del autor del presente libro, el comodato pedagógico-didáctico, se convertiría en una reproducción de saberes, función que sí se hace a la perfección en las instituciones educativas⁶⁹.

De igual manera, esos espacios que el científico anterior utilizó para desarrollar determinada ley, es el mismo espacio en el que se desenvuelve la vida, en el que suceden las tensiones del mundo que lo circunda. Es posible que durante la construcción de esa ley le hayan sucedido múltiples problemas a los que participaron en la construcción de su realidad, de su validez, por ejemplo: problemas familiares, problemas personales, problemas conceptuales, dicotomías epistemológicas, anécdotas, chistes, jocosidades, condiciones climatológicas, que el

⁶⁷ Para Paulo Freire, la ética sólo puede ser violada por quienes conocen de ética. Nadie que no la conozca o no la tenga no puede violentarla.

⁶⁸ Ver glosario

⁶⁹ Hay que mirar detalladamente que los experimentos en las instituciones educativas puedan hacerse con la lógica de la ciencia con que fueron hechos en los centros de investigaciones, para que a través de la transposición didáctica chevellardiana, o desde el comodato pedagógico-didáctico del proponente del presente texto, pueda entenderse el fenómeno científico, situación que por lo general no se da.

niño se enfermó y está grave en la clínica, que la señora del director de la investigación se accidentó cuando él observaba la reacción que daría con la confirmación de la ley.

Estos aspectos que suceden en un mundo como el de tensiones son los que de alguna manera intersubjetivan con la realidad que se está abordando. Ahora, si son tan importantes, aun compartiendo espacios cuando se adelantan procesos científicos, cuánto más serían significativamente cuando se abordarían para investigarlos a ellos y de igual manera llevarlos a saberes que se tengan en cuenta en el currículo y que en la medida en que se vayan utilizando para abordar procesos académicos, dejarían de ser saberes ignorados (saberes cotidianos) para convertirse en saberes conocidos (saberes científicos) que emergieron de esa dinámica cotidiana que se da en los cinco submundos de tensiones, y que luego de haberse sometido a procesos de rigurosidad a través de validaciones, empezarán a comportarse y a ser mirados como saberes curriculares.

Las verdades absolutas no pueden ser absolutistas, lo cual significa, que la verdad es concebida como una conceptualización limitada, que al absolverla jamás se pensará en alcanzarla o traspasarla⁷⁰. Desde esta mirada, no se puede presentar como confusión, ya que la revisión que se ha hecho sobre (Husserl, 1936), donde considera la posibilidad de materializar las relaciones causales que se dan por un orden racional en el mundo que se vive, debido a que puede prestarse como una negativa de Husserl a la ciencia positiva. Por el contrario, él afirma que la ciencia matemática de la naturaleza, es una técnica maravillosa que le permite al hombre hacer predicciones sorprendentes a cerca del mundo de la vida. También dice, que la creación de la ciencia moderna es un triunfo del espíritu humano (1936)⁷¹.

Lo anterior, puede ser abordado desde los saberes ignorados como forma de conocer la verdadera dinámica en que se da el mundo de tensiones y no sólo la mirada de ¿cómo se dan los fenómenos científicos? Entonces ¿qué sucede con los submundos que lo envuelven en sus instrumentos de aprendizaje de la ciencia, como la calle, su cultura, lo que sucede en el aula, en la cafetería, en su casa, en el barrio; en su grupo de amigos, un mundo que le permita descentrarse al situarse en otra perspectiva? De igual forma, entendible y válida para él, para sus amigos, para sus familiares, donde lo relativo tenga vida para los convencimientos en busca de incentivar consensos y posturas para entender no únicamente lo validado por la ciencia, sino por unos saberes que no sigan siendo más desconocidos por el currículo.

No debe dejarse por fuera la perspectiva de ese educando que desarrolla su cerebro inmerso en el mundo de tensiones que lo envuelve, donde su proceso de maduración en todo el sentido se da ligado al desarrollo de su cultura. En este orden de ideas, se puede decir, que el

⁷⁰ El día que se aborde la verdad en busca de ella, debe pensarse en que no significa que se tiene que ser dueños absolutos de la verdad.

⁷¹ No se tiene la intención de negar esta importantísima obra, sino de destacar la importancia de construcción humana de la cual está impregnada. Si se obvia este análisis, se estaría olvidando al hombre de ciencia.

niño es cualitativamente diferente al hombre que está formado y estructurado para la ciencia, en la que el devenir histórico y social de su desarrollo le ha permitido situarse en diferentes perspectivas para llegar a conclusiones que bien sabe, no son definitivas. Estas posturas en torno al desarrollo del hombre–niño y del hombre–adulto, (Abello, 1995) plantea, que para diseñar su abordaje metodológico en relación con la inclusión de un ser, debe darse en la medida en que su deber–ser, es el ser del saber.

Con esta intencionalidad, el docente debe preocuparse por indagar, consentir y/o averiguar quién verdaderamente es ese educando que llega a los submundos que integran al mundo de tensiones del preescolar, de la escuela, el colegio, la universidad, el cual debe seguramente tener una perspectiva de esto mundo y de los submundos que lo integran.

PARTE 3

LA ACTIVIDAD DEL DOCENTE VITAL COMO EXPLORADOR DE LAS MÚLTIPLES REALIDADES QUE SE DAN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

“Nunca enseñé a mis pupilos, solo intento proveer las condiciones en las que pueden aprender”.

Einstein

SÍNTESIS

La relación que mantiene el docente con el mundo de tensiones que lo envuelve, la disciplina a la que se dedica, las relaciones con el Otro, las múltiples realidades que vive, y las dinámicas de sostenimiento institucional constituyen la estructura teórica conceptual del enfoque de la suvidagogía como una posibilidad emergente para configurar, no solo la práctica pedagógica, sino al sujeto y al saber.

3.1 LUCES TEÓRICAS DESDE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA PARA LA CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO HISTÓRICO, EPISTÉMICO Y SOCIOCULTURAL

Configurar la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, obedeció a la forma inusual de ciertas situaciones problemáticas instituidas que no lograban responder ante las necesidades cotidianas de la reflexión y desarrollo en todas sus particularidades, así como en las múltiples realidades en que se desenvuelven las dinámicas de sostenimiento de la práctica pedagógica.

3.1.1 La influencia de teorías, enfoques y modelos pedagógicos y de enseñanzas sobre la práctica pedagógica: desde lo histórico en la búsqueda de nuevas posibilidades teóricas.

Las diferentes situaciones de tipo político, social, económico y académico que surgieron a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, fueron creando y variando diversos aspectos en el desarrollo educativo de la educación; sin obviar las influencias de la naciente República de Colombia, así como la nueva visión política de ese entonces, de la Constitución de 1886. Desde éstas nuevas concepciones que indudablemente afectaron el ideal de formación y educación del nuevo ciudadano, había nacido un pensamiento diferente que incursionaba en las instituciones educativas de la época y se asentaron en la institucionalidad, tomando auge en las conceptualizaciones de educación, desarrollo, pedagogía, cultura, sociedad, libertad, formas de enseñanza, evaluación, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, influenciados por los efectos de

la naciente sociedad comercial e industrial y sujeta a los cambios políticos y partidista que trataban de quitarle el poder a la iglesia y a los conservadores.

¿Quién duda que la educación en el mundo se constituya en un proceso socio-histórico y político, donde los modelos pedagógicos se reducen a estos procesos? Indudablemente, es así, y no sólo ésta forma se institucionalizó, sino que los esquemas establecidos para que los profesores se guiaran en los procesos pedagógicos–didácticos fueron sujetos a los fenómenos emergentes de la dinámica social, política y económica de los Estados.

En relación con lo anterior, es normal encontrar estos posicionamientos de quienes orientaron en su momento la docencia⁷², ya que la variedad de fenómenos pedagógicos que se generaron, conducen a pensar en unas tendencias, para dar a entender que no existió una sola, sino varias formas o enfoques diferentes de abordar el quehacer docente en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje. También existieron expresiones más acabadas como corrientes, teorías, enfoques y modelos pedagógicos que tuvieron ciertos aspectos que los orientaban, indicando que su organización estaba basada en principios e ideologías marcadas por fenómenos socio políticos.

Ante las circunstancias planteadas, la literatura señala diferentes tipos de teorías, enfoque y modelos pedagógicos que determinaron ciertos aspectos teóricos frente al hecho de mirar y situar la práctica pedagógica de acuerdo a las orientaciones discursivas que afectaron a los docentes. Para el caso de incumbencia de la presente tesis doctoral, se planteó un análisis inductivo secuencial de cómo la perspectiva teórica construida generó también una comprensión en este caso, desde la pedagogía suvidagógica, donde se señala que desde el punto de vista de la importancia de la práctica pedagógica, es el docente vital quien determina la manera en que la práctica pedagógica podría generarle apropiación conceptual al docente vital, con lo cual va a propiciar un mejor entendimiento y por consiguiente, rendimiento para los educando.

En consecuencia, al hablar de modelos, es conveniente manifestar que la naturaleza ascendente de los tres modelos más importantes que existen para la enseñabilidad-educabilidad, son los modelos deductivos, los modelos pedagógicos, y finalmente, los más generales, que son los que estructuran la sociedad, los modelos educativos. Sin embargo, es conveniente anunciar, que esto es una aclaración conceptual para ubicar mejor al lector, pero lo que desde aquí se pretende decir, analizar y desarrollar de acuerdo con los objetivos que conminan la investigación, es la configuración de la práctica pedagógica a partir de la construcción de la perspectiva teórica educativa de la pedagogía suvidagógica, que tomó como insumo para comprender y configurar la práctica pedagógica, la sistematización de las relaciones y emergencias que surgieron entre los docentes acompañantes de la investigación, el mundo de

⁷² No solo a nivel de los directivos, sino también de los docentes.

tensiones que los envuelve (vida), la pedagogía como discurso, el Otro como estudiante, las realidades de todos y la institucionalidad.

En relación con lo anterior, se puede plantear que a raíz de la diversidad de teorías, enfoques y modelos que existen y que históricamente fueron importados de los países desarrollados; los docentes, para el caso de Córdoba-Colombia, desde 1954 empezaron a utilizarlos hasta mediados de los noventa, sin conocimiento previo de lo que planteaban, es decir, sin tener en cuenta unos referentes epistemológicos, supuestos filosóficos, psicológicos, antropológicos, sociológicos, deontológicos y gnoseológicos. Solamente lo hacían o los colocaban en práctica porque lo escuchaban, o alguno lo entendía, pero éste no lo replicaba a sus compañeros, no porque no quería, sino que existían pocas exigencias por parte de los órganos de control educativo del Estado, como también la ingenuidad que los abordaba. Inclusive, cuando uno de éstos se atrevía a ponerlos en práctica o a hablar sobre la fundamentación de un esquema explicativo teórico, lo miraban como “aquella persona que lo hacía era para sobresalir de los demás”, ganándose enemistades.

Esta avalancha de teorías, enfoques y modelos no fueron asimilados, ni mucho menos puestos en práctica, razones que hoy se le atribuyen a la falta de capacitaciones, escasos recursos para estudiar, escasa bibliografía, poco acceso a las tecnologías y/o distancias, en donde se mencionaban algunos autores sin revisarlos, pues, los libros no llegaban, razón por la cual, no fueron lo suficientemente conocidos. De aquí que, el referente conceptual sobre qué plantearon los teóricos y cómo se manejaron estas propuestas, entraron a hacer parte del teléfono roto, lo que generó prácticas pedagógicas inequívocas. Otros por algunas circunstancias hacían esfuerzos para documentarse, pero debido al nivel de formación que tuvieron no lograron entender o asimilar los discursos epistemológicos de todos estos enfoques, teorías y modelos, lo que los condujo simplemente a mencionar el nombre, o aprender en forma general lo que plantearon, sin lograr comprender e interpretar verdaderamente lo que en su momento dijeron los teóricos, pues, hablar en esos momentos sobre el desarrollo del pensamiento crítico, de habilidades y destrezas de pensamiento era una utopía.

Cuando llegó el concepto de escuela activa orientado por la posición filosófica de (Pestalozzi, 1746-1827)⁷³ que la educación es un proceso formativo a partir de la propia actividad y que la conciencia es creativa y activa, empezaron a aplicarlo con las ciencias naturales y sus fenómenos reales y en vivo, de tal manera, que surgieron las excursiones al aire libre, aplicando

⁷³ La propuesta educativa de este pedagogo se basó en que el aprendiz era el centro del aprendizaje, en donde el docente solo dirigía, sin dar acabado los conocimientos, lo que hacía que el estudiante no aprendiera de memoria, sino que el profesor era quien generaba la intención para que el educando las resolviera con la ayuda de bibliotecas y laboratorios.

la observación, la asociación de conocimiento y la expresión de ellos en forma escrita conocidos como textos libres⁷⁴.

Con estos planteamientos apareció en los profesores del Departamento de Córdoba el concepto de escuela paidocéntrica, escuela viva, y el nuevo concepto de disciplina⁷⁵. En la revisión se ha encontrado que los docentes de las décadas del sesenta y del setenta decían en su mayoría; que ellos aplicaban la escuela paidocéntrica porque la enseñanza se daba así. Al preguntárseles por el significado, manifestaban, que era la manera de cómo enseñársele bien al niño. Este tipo de apreciaciones dejan claramente evidencias de lo que inicialmente se expuso en relación con el manejo conceptual y la real aplicabilidad en el aula. Ahora, estos conceptos no sólo eran de profesores que habían llegado con poca formación académica; sino de normalistas que no se interesaban por seguir profundizando o consultando los verdaderos significados que envolvían los discursos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En relación con lo anterior; el boom de la heteroestructuración, la autoestructuración y la interestructuración⁷⁶, se constituyeron en posturas pedagógicas para los fenómenos de enseñabilidad y aprendibilidad, procesos y conceptos que llegaron a invadir escuelas, colegios y universidades del mundo desde mediados del siglo XIX. En comunión con esto y a partir de la investigación que realizó un grupo de profesores de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba en el 2007, en relación con la “*Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los docentes entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba*” logró determinar que un 86.4% comprendido entre 1954 y 1982 no conocían los términos en análisis, y un 11.3% entre 1983 y 1991 los conocían sin saber que significaban, y sólo el 2.3% tenía claridad conceptual, con fundamentos epistemológicos de estas tendencias.

Reporta la investigación mencionada, que cuando se produjo el diálogo intersubjetivo con la población en estudio se pudo comprobar, que el 38.2% del 86.4% que habían mencionado que

⁷⁴ Se introdujeron los textos libres generados en clase por el alumno como producto del aprendizaje por observación, propuesta que posteriormente fortaleció (Celestin Freinet, 1896-1966). Ésta didáctica fue la base literaria del trabajo de especialización de González-Arizmendi, Samuel y Aguirre Casarrubia, Eduardo en 1997 sobre “Comprensión de una cultura ambiental a través del texto concepto en el Colegio Gimnasio América de la ciudad de Montería”, que luego evolucionó al Texto Abierto Conceptual en el trabajo de investigación de la maestría, y que éste se convirtió en la base didáctica de la perspectiva teórica de la suvidagogía.

⁷⁵ El primero en utilizar la palabra disciplina fue Marco Terencio Varron (116-27 a.C) para referirse al saber, concepto que acuñó en su libro: “las Disciplinae”.

⁷⁶ En este texto se asumen los términos en mención como tendencias pedagógicas, ya que si se analiza detalladamente, se puede observar que dentro de cada concepto existen enunciados (teorías) que plantean situaciones similares. Estas teorías similares es lo que constituye una tendencia. Por ejemplo: la heteroestructuración con significado de que otro es quien te estructura, se da es porque el elemento activo era el profesor, involucrando dos grandes grupos, como son los métodos tradicionales y los métodos coactivos. Dentro de cada método existen enunciados que tienden a señalar la enseñanza totalizadora del docente. Por ejemplo: la transmisión de los contenidos culturales de Durkheim, o la conquista del conocimiento en las obras de Alain (seudónimo del filósofo Emile Chartier) y su discípulo Chateau.

no los conocían, anunciaron autores como (Sócrates, 470 a.C – 399 a.C) (Durkheim, 1857-1917) (Montessori, 1870-1952) (Vygotsky, 1896-1934) (Washburne, 1889-1968) (Dottrens, 1893-1984), (Skinner, 1904-1990). Ahora, de este 38.2%, al preguntársele sobre qué planteaba cada uno de estos, solo el 2.3% respondieron acertadamente en relación con Sócrates, 1.8% por Montessori, 0.81% por Vygotsky y el 0.39% por Skinner. De igual forma se procedió con la autoestructuración, sus planteamientos y autores que la acompañaron, encontrándose, que mencionaban algunos como (William James, 1842-1910) (Montessori, 1870-1952) (Decroly, 1871-1932) (Cousinet, 1881-1973) (Claparede, 1873-1940) (Dewey, 1859-1952) (Piaget, 1896-1980) y (Vygotsky, 1896-1934) pero sin tener claridad sobre los planteamientos. En los tres grupos representativos, el nombre que más se mencionó fue el de Montessori, seguido por Piaget y tercero, Lev Vygotsky.

Ante lo expuesto se percibe que existe un alto porcentaje de docentes en el Departamento de Córdoba que han leído poco la historia educativa y pedagógica que ha rondado el fenómeno de la educación en la cual ellos han sido artífice; lo que evidencia, que desde éste comportamiento es imposible manejar una relación directa de tipo profesional entre la práctica pedagógica y las prácticas disciplinares, aspecto que no responder a las pretensiones y objetivos de la enseñanza y el aprendizaje, así como lo que se deriva de ésta relación, como lo es, la ya multi-mencionada práctica pedagógica.

Esto demuestra, que la información que le llegó a los docentes de la época no era perceptada, aceptada, apropiada y actuada por los profesores. Ahora, aceptada, no significa que no la aceptaron, sino mirada desde la concepción de la disposición de los cuerpos docentes.⁷⁷ Esto condujo a que el manejo de los discursos sobre la práctica pedagógica se dieran con poca fundamentación pedagógica-didáctica, psicológica, sociológica y antropológica, debido a la escasa bibliografía, pues en el fondo no se sabía que era lo que planteaban los autores; que entre otras cosas, ahora es muy frecuente citar, pero hay que mirar qué tanta claridad existe sobre lo que se está mencionando, inclusive, si se aplica un instrumento en los actuales momentos sobre la ubicación pedagógica del docente, preguntándole ¿Cómo está ubicado pedagógicamente? ¿Con qué tendencia, corriente, enfoque, teoría y/o modelo pedagógico trabajas o cual compartes? Seguramente se van a encontrar casos donde todavía existen altos porcentajes sin que puedan responder estas preguntas.

De acuerdo con los presupuestos planteados, es aterrador mirar cómo algunos docentes, con treinta, veinte, diez, y recién egresados tienen poca claridad conceptual sobre la literatura referida a los procesos de enseñabilidad-aprendibilidad, aun teniendo estudios en pedagogía⁷⁸ ¿Será que las normales antiguas (hoy superiores) sólo se quedaron en la orientación desde el

⁷⁷ Es el momento de disponibilidad física y mental (ser vital) relacionados con la percepción, aceptación, apropiación y actuación de los saberes tanto conocidos (científicos) como ignorados (saberes cotidianos).

⁷⁸ De nada sirve licenciarse y especializarse en pedagogía o un área de la educación percibes, piensas, observas, sientes, hablas, descubres tu ser, y actúas, todo por medio de las visiones de esencias.

activismo de llegar temprano, presentarse con buen uniforme, pliegues lisos y botas lustradas, buena cartelera, buena letra, trazar bien el tablero, no hablar con éste, identificar qué era una fila y/o hilera? ¿Será cultura no leer cotidianamente sobre su quehacer profesional?

Es necesario manifestar, que al manejar bien la teoría y la práctica del saber pedagógico y disciplinar, para el caso de los profesores, es como se puede pensar en poder configurar y reconfigurar conceptos, para el caso pertinente, que permita conocer los principios epistemológicos de lo que se enseña, ya que para hacer esto, sólo se necesita conocer la disciplina y cómo enseñarla, dilucidando la forma histórica de la enseñanza de las ciencias a través del behaviorismo, el evolucionismo y el constructivismo.

En el año 1956, el Departamento de Córdoba se separa del histórico Departamento de Bolívar, fecha en la cual se realizaron cuatro reuniones internacionales y el primer proyecto de educación para América Latina, presentándose un problema no sólo en Colombia, sino en Latinoamérica.

Para Martínez-Boom (2003) existía la preocupación por llevar la enseñanza elemental a todos los pueblos latinoamericanos, situación que se había desprendido de la cultura que surgió en la década del cuarenta, donde se propuso un proyecto macro educativo para llevar educación primaria gratuita y obligatoria a los, mal llamados en ese entonces países del tercer mundo, bajo el mecanismo político-económico de Cooperación Técnica Internacional con apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-Unesco, y la Organización de Estados Americanos-OEA, realizado en Caracas en 1948.

A raíz de estas intenciones políticas y económicas por adelantar procesos educativos en los países de Latinoamérica y encontrar la unidad nacional para un desarrollo en armonía con las clases sociales menos favorecidas, surgió la idea por parte de la Unesco, de implementar el concepto de educación fundamental,⁷⁹ brindándole la posibilidad a las clases más desprotegidas una serie de elementos práctico técnicos que lograron mitigar las nuevas necesidades de una sociedad no en vía de desarrollo, sino sin vías de desarrollo⁸⁰. Este tipo de educación se irradió por todo el país a través de sus primeras experiencias instructivas como las escuelas radiofónicas, cuyo funcionamiento se daba en casas de campesinos, donde se reunían varias personas para recibir la educación a través de un radio.

Este proceso educativo no formal, se inicia a partir del año 1947, fundamentalmente para la población rural y necesitada del país. Esta propuesta educativa para un país destruido por la lucha política desarrolló su educación básica integral en un programa que incluía parte del conocimiento, ya que, se parte del supuesto que las personas continuaban el proceso de

⁷⁹ También llamada educación general, mínima o educación básica.

⁸⁰ Si las vías de desarrollo hubiesen existido desde entonces, ya se hubiera llegado al anhelado, soñado y perseguido desarrollo.

aprendizaje a través de la dinámica de la vida. Ahora bien, para el año de 1970, este proyecto se convirtió en una herramienta esencial para la instrucción educativa del país, creando en personas habilidades y destrezas relacionadas con la actividad educativa, como orientadoras, transformándose esto en el programador de docentes del campo con tres categorías, como eran: líderes, trabajadores comunitarios, y auxiliares.

En relación con lo anterior, otro proceso que influyó en la formación de personas en el departamento de Córdoba para finales de la década del sesenta y principios del setenta fue con el Fondo de Capacitación Popular de Inravisión (FCP), proyecto que trató de educar a un pueblo para sacarlo del estancamiento que tenía en todos los sectores, de aquí que (Martínez-Boom y otros, 2003) expresaron que su aparición fue con el objeto de: “impulsar la educación masiva y acelerada de los sectores marginados del pueblo colombiano, utilizando los medios modernos de comunicación de masas en el sistema educativo convencional para atender la educación de adultos en el país”.

Sin embargo, estas dos alternativas hasta ahora señaladas, también estuvieron acompañadas de otros procesos, entre los cuales se tienen la llegada del SENA en 1957 y oficializado en 1959, y la misión alemana en 1956, puesta en acción en 1965. La presencia de estos aportes históricos en la presente tesis doctoral, no se hacen con la pretensión de ahondar en ellas, sino que se traen a colación para recordar las influencias que tienen estos procesos en las instituciones educativas de todos los niveles, en los docentes y en la pedagogía del Departamento de Córdoba y del país.

Con la propuesta del SENA, también se capacitaron incontables personas, que luego, por no tener nada que hacer o por recomendación política decidieron aceptar un nombramiento como docente. Esta es una de las razones por la cual llegó al país y por consiguiente a la escuela cordobesa la tecnología educativa como refuerzo para la educación formal⁸¹, implementándose una estructura de formación instruccional para la mano de obra que supuestamente el país necesitaba para el desarrollo de los pueblos. Esta tendencia se implantó a través de los perfiles ocupacionales organizados por Colciencias, MEN, Icfes para el ciclo profesional intermedio, y la experiencia del Instituto de Educación Media diversificada-INEM, además, de la visión que tramitaba la pedagogía activa con el supuesto de aprender haciendo.

Por su parte, la misión pedagógica alemana de 1974 implementa una de las transformaciones más grandes en el fenómeno de la enseñanza, iniciando su desarrollo de actividades a partir de un diagnóstico catastrófico relacionado con el nivel en que se encontraba la educación primaria del país. Estos aportes de desarrollo intelectual y transferencia de

⁸¹ La concepción que maneja el SENA sobre tecnología educativa tiene que ver con la “manera como ha cumplido con su tarea de realizar formación profesional en Colombia”.

tecnología educativa para un país sumido en la miseria,⁸² se basó en la elaboración de guías didácticas para planes de estudio, elaboración de material didáctico para la enseñanza, y la cualificación docente en el manejo de los materiales preparados. La propuesta tenía como intencionalidad, capacitar a los profesores sobre algunas metodologías que sirvieran de derroteros para el oficio del docente. Según la misión, sólo a través de estos fenómenos didácticos e instructivos se lograba el desarrollo educativo primario acordes con las exigencias del momento.

3.1.2 La práctica pedagógica: dialogicidad, reflexión y configuración de su estructura tradicional desde la pedagogía suvidagógica.

La relación sujeto-vida-pedagogía se convierte en la dinámica fundante de la práctica pedagógica y el soporte del saber durante el proceso de investigación, lo que significa el espacio activo de la educabilidad-enseñabilidad. Este tipo de eventualidad convirtió los sitios de encuentros en reflexiones que transformaron el proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí que la acción dialógica que el docente vital siempre mantuvo con el Otro, nunca podrá olvidarse, pues se constituyó en la razón de ser como profesional de la educación. Esta razón, es la consecuencia de la relación del docente vital con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo que permitió exigirle a los docentes acompañantes del estudio comprometerse más con el nivel académico, ya que las exigencias del Otro se convirtieron en ganancias, lo que termina dándole origen a que los estudiantes a través de la presencia de un docente vital que ejerza la práctica pedagógica en relación con la vida y la disciplina que orienta, terminan constituyéndose para siempre en amigos y tertulios pedagógicos.

Con la práctica pedagógica configurada y fundada en la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, se promovió el hecho de compartir cada día las grandes cosas que tiene la vida humana, y la necesidad de estar en permanente relación con el Otro, pues, cada momento que pasa se siente que el Otro se aleja más y más, con lo cual se muestra que se ha perdido el sentido de la vida, el de la paz, el del amor, el de la ternura y el de Dios.

La práctica pedagógica se configuró en esta investigación desde la pedagogía suvidagógica a partir de entrevistas en profundidad, grupos focales, observación participante, experiencias, análisis, tertulias, dinámicas institucionales, encuentros curriculares, confrontación de saberes, disensos y/o controversias, lo cual al sistematizarse apareció el fenómeno de la escrituralidad quien le dio vida y la visibilizó.

Es bueno resaltar que la práctica pedagógica tuvo en esta investigación un carácter prospectivo, dado que su objetivo no consistió en describir o explicitar lo que es o lo que ha sido,

⁸² En ese entonces el diagnóstico arrojó elevados índices de deserción escolar, pocos recursos económicos, técnicos, materiales pedagógicos y didácticos, así como poca cualificación del magisterio.

sino más bien en determinar lo que debería ser, lo cual quiere decir que las teorías pedagógicas no están orientadas al presente ni al pasado, sino al porvenir y al futuro del proceso de enseñabilidad-educabilidad. Es más, los teóricos de la pedagogía no hablan generalmente de los métodos tradicionales del presente ni del pasado, se complacen en señalar sus imperfecciones, pues mencionan los métodos antiguos para condenarlos, y declarar que no tienen fundamentos en la naturaleza, además, no los tienen en cuenta, sino que construyen en su lugar modelos enteramente nuevos a fin de propender por el mejoramiento de dicho proceso. Dicho lo anterior, la práctica pedagógica para ser eficaz en los acompañantes de la investigación, requirió ser alimentada conceptualmente con la pretensión de ser aplicada con autoridad para guiar la acción educativa.

De aquí que se hace necesario que todo docente debe afrontar su práctica pedagógica desde donde puede imaginarse y leerse, pues no se es docente ni se puede hablar de práctica pedagógica sino se echa mano de la filosofía, psicología, sociología y la antropología de la educación, situación que se corroboró con la configuración de la práctica pedagógica que se gestó desde la relación del docente, con el mundo de tensiones (vida), la disciplina (pedagogía), el Otro, las realidades y la institucionalidad, ya que desde ésta estructura suvidagógica emergió la identidad social crítica, el sentido hermenéutico discursivo y al significado pedagógico fenomenológico, que se le asignó a la práctica pedagógica como resultado de su configuración.

En consecuencia, las ciencias de la educación antes mencionadas, entre ellas la filosofía, también contribuye con el estudio de la reflexión sobre el conocimiento del hombre y del mundo de tensiones que lo envuelve, con la psicología, porque ésta esclarece los mecanismos de aprendizaje que le sirven al hombre y la mujer para perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre lo que aprende, presentando mejores resultados en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de las cualidades de la personalidad. La sociología, pues es la que permite generar la aproximación del hombre y la mujer en la construcción de la sociedad, y la antropología, se encarga de interactuar con el ser-sociedad de una manera cultural, tanto, que de aquí se construye y/o promueve la capacidad que tiene el sujeto para generar cultura.

De aquí que el trabajo conjunto que se hace sobre estas disciplinas conducen a que el docente vital realice desde su práctica pedagógica una reflexión de intimidad pedagógica⁸³ sobre los diversos conocimientos que se aportan y se generan a partir de la relación de intersubjetividad, con la intencionalidad que tales discursividades no sean desvinculados de la realidad, sino que sirvan de guía para la solución de problemas relacionados con las disciplinas científicas y psicopedagógicas de la profesión docente.

⁸³ Es el encuentro intrínseco que tiene el docente vital con el saber pedagógico que adquiere de las diferentes lecturas de toda índole realizadas en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Adviértase, que con la configuración de la práctica pedagógica por los sujetos en estudio y la participación del investigador a partir de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, se pretendió con esto que los profesores y el investigador como participantes tuvieran la posibilidad de transformarse en docentes vitales a raíz de la aparición en la práctica pedagógica de una identidad social-suvidagógica, de un sentido hermenéutico-suvidagógico, y de un significado fenomenológico-suvidagógico, lo cual vista así promueve en el docente vital una modificación del modo de pensar, ser y actuar sobre la práctica en mención, con lo cual se puede pensar en vislumbrar un cambio actitudinal que se consigue cuando el docente asienta su quehacer pedagógico desde la relación que mantiene con el mundo de tensiones, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

3.1.3 No volver el sentido de la práctica pedagógica un sin sentido: en búsqueda de la construcción suvidagógica.

Todo docente es dueño de una historia de vida socio-pedagógica producto del sentido de los imaginarios, vivencias, tensiones y de la coexistencia, aspectos que se encuentran ligados con la vida y la disciplina a la que se dedica el docente vital, de tal manera, que desde la relación en mención pueda realizarse la construcción suvidagógica. De aquí que se le diga a todo aquel que estudia y/o ejerce la digna profesión de la docencia, que lo que hace no debe hacerse para comunicar unas simples ideas, sino para gestar sentido.

Lo anterior significa, que cuando se va al aula a orientar el proceso de educabilidad, inclusive, al laboratorio, o a un proceso extra-aula, se va pensando en encontrarse con personas, como si estuviese reglado por los principios de una cita con otro sujeto, a una hora fijada y en sitio determinado, donde el orientador de procesos educativos lleva la información y/o el conocimiento, para unos receptores primarios⁸⁴, donde se va a entrar en interacción dialógica sujeto-sujeto y en donde el estudiante hoy día con apoyo de la tendencia interestructurante, y en detrimento, de la heteroestructuración, ha ganado unos espacios y el docente ha cedido otros, situación que ha fortalecido la relación horizontal docente-discente frente a la histórica relación vertical, como forma de buscar equilibrio en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al darse un proceso en el aula como el que se viene exponiendo, el desarrollo de la clase no se acoge a las múltiples formas de adelantar un proceso de enseñanza, entre ellas el que propone la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía. Al comenzar el docente su orientación pedagógica-didáctica tradicional, posiblemente lea una reflexión, se analiza, se comenta, se concluye. Luego solicita a que se abran textos, cuadernos: expone sus ideas, los estudiantes anotan, se procede a leer un texto relacionado con el tema, se pregunta, empieza a trabajar los ejes temáticos, se recomiendan textos y, se pasa un poco el tiempo... Luego suena la

⁸⁴ Ver en anexo glosario 2

alarma avisándole al profesor que se le agotó el tiempo, pues hay que recordarle al docente que se le acabó la cita...O el encuentro.

Este planteamiento obedece a las observaciones participante que el investigador realizó en las clases de los sujetos en estudio. Como se puede analizar en lo expuesto, la reseña de cómo se dieron la mayoría de las clases, indican que son desarrolladas desde la tendencia heteroestructuralista: el saber pasa del que lo maneja al que no lo tiene. Ésta dinámica tradicional no invoca desde ninguna posibilidad a que el docente relacione su quehacer pedagógico con el mundo de tensiones que lo envuelve (vida), la disciplina que lo acompaña y/o ejerce, el Otro, las realidades y la institucionalidad. Esto significa, que la vida sociopedagógica del docente no está en conectividad ni en conexidad con lo que realiza. Esta carencia en el docente es una de las tantas bondades que promueve la perspectiva teórica de la suvidagogía a través de sus componentes mencionados, con lo cual se llega a la construcción suvidagógica del docente vital.

3.1.4 La estampilla del docente vital: análisis suvidagógico sobre las invariantes del modelo pedagógico.

Desde la perspectiva suvidagógica se propone llevar a cabo un verdadero proceso educativo superarse y formarse integralmente, con la pretensión, no solo de cumplir con el ejercicio de ser el mejor docente, sino que también se constituyan en modelo de formación y revaloración docente, con la intencionalidad de poder comprender al Otro en su condición de sujeto de aprendizaje. El docente vital tiene la capacidad de motivar hacia un fuerte vínculo con el servicio social, siendo útil para su comunidad, por lo tanto, decide enfocar sus estudios al servicio de la docencia, vista ésta desde el enfoque cualitativo como un encargo social.

Por otro lado, el docente vital centra las metas de formación para dirigir las a procesos de formación en valores y principios éticos, morales y espirituales para que sean personas útiles a la sociedad. Además, ayudar en construirles las bases teóricas conceptuales que le sirvan para desarrollarse, más que ser profesional, formarse como personas en su entorno, con la pretensión de aplicar éstos procesos durante el ejercicio docente para mejorar las condiciones de vida, es decir, tratar de educar a los estudiantes para que encuentren la solución de sus limitantes, ya sean económicas, sociales y otras en la educación y formación personal, convirtiéndose en entes transformadores de la sociedad.

En relación con los métodos utilizados los docentes dependen de las características propias de los alumnos, así como del contexto y el área a desarrollar, entre ellos, sobresale el método autotélico⁸⁵, que parte de que el estudiante viene con una formación sociocultural de su

⁸⁵ Autotélico es una palabra compuesta por dos raíces griegas: auto (yo) y telos (meta). Una actividad autotélica, es aquella que hacemos por sí mismo, en la que obtener el objetivo sin presión alguna es su fin. Por ejemplo, si yo jugara cartas con la cual me satisfizo, ésta sería una experiencia autotélica para mí. Ahora, el día que juegue por

casa, y en la que la mayoría aprenden temas de interés para el beneficio satisfactorio en complacencia de la mismidad del sujeto. Cuando es así, se hace por amor propio, pero cuando intervienen agentes externos que son los motivan para hacer las cosas, se constituye en fines comerciales.

De igual forma, las metodologías empleadas por el docente vital son variadas, basándose en las estrategias pedagógicas que utiliza cada docente para llegar a la reflexión propia o hacia donde el docente pretende llevar al estudiante a través de las múltiples y diversas estrategias y/o herramientas de representación mental y/o ambientación de las temáticas y reflexiones, partiendo de preguntas que susciten en los estudiantes interés por aprender ante un tema nuevo, el cual puede darse a través de talleres, prácticas de campo y actividades lúdicas entre otras.

En acuerdo con lo anterior, y teniendo en cuenta que el docente vital no solo emplea los recursos que existen en la institución, así como las tipologías docentes, al igual que el sistema de conocimientos a desarrollar, sino que también usa tableros, herramientas informáticas y el entorno natural del cual está rodeado, además, de las ilustraciones y presentaciones físicas de algunos elementos.

Todos los aspectos mencionados hasta aquí, son los que diferencian al docente vital y/o al suvidagogo empoderado desde una práctica pedagógica configurada, del docente tradicional o pedagogo conductista. El punto de vista del docente vital revitaliza la condición de sujeto, no solo la de aprendizaje, sino también su condición de enseñante, así como el hecho de pensar que la evaluación se torna violenta y excluyente con el sólo hecho de estar sujeta a criterios generales y/o particulares: pues la aplicación de estos la reviste de un poder para descalificar: ella nació solo para la mejora.

Esta cosmovisión formativa del nuevo docente, resignifica el abordaje que se hace desde la medición conceptual de los temas de forma teórica, hasta la medición de otros aspectos, tales como las competencias que posee cada estudiante, evaluándolas a través de diferentes actividades. Éstas pueden presentarse en forma de talleres, trabajos prácticos, actividades de campo, exposiciones, foros, mapas conceptuales, entre otros, que reflejen la capacidad crítica, analítica y comprensiva de los estudiantes.

Ahora bien, en situaciones como las planteadas, el suvidagogo valida también temas propuestos por los estudiantes (cabe aclarar que este ejercicio de retroalimentación no es aceptado por los docentes tradicionales y/o conductistas). Estos temas, antes de ser tratados debe ser evaluado por el o los docentes vitales del área de incumbencia, para mirar aspectos relacionados en cuanto a la pertinencia y la contribución al desarrollo integral del estudiante. En

dinero o por ser el mejor en mi municipio, departamento y/ o el país, sería una actividad exotética, motivada por un objetivo externo.

este tipo de situaciones se presentan aspectos de difícil manejo, sobre todo aquellas temáticas que tienen que ver con las ciencias básicas, donde es necesario realizar observaciones.

Entre las experiencias más relevantes se encuentra el de la imaginación, por ejemplo, el tema relacionado con la célula, en la cual, el docente vital como no posee recursos para enseñar (láminas, cartillas, videos, etc.) parte con lo que los estudiantes creen que pueda asemejarse la realidad de las cosas, es decir, trata de formar en los muchachos una idealización de lo que puede ser la realidad a través de dibujos, rondas, cuentos. El contenido aplicado al contexto o al tratamiento que los alumnos le quieran dar, sin dejar de lado la orientación científica proporcionada por el docente, de la cual han resultado actividades interesantes que han sido mostradas. Este abordaje realizado por el docente tradicional, si no tiene las condiciones avanza hacia otra temática, o repasa la clase anterior, pero no es capaz de reinventarse para solucionar el problema emergente: su creatividad es poca.

En relación con lo anterior, aceptando la participación activa que el alumno ha ganado dentro del proceso educativo, los docentes manifiestan entender y comprender que se presenta una retroalimentación en el proceso, puesto que éstos tienen la oportunidad de saber cómo se está llevando a cabo el aprendizaje de los estudiantes y qué situaciones se pueden mejorar a través de los siguientes aspectos:

1. La experiencia que se obtiene en cada aula y con múltiples alumnos que poseen diferentes estilos de aprendizaje propio y diferenciado.
2. La vocería de sus estudiantes al proponer los temas que también se pueden tomar o aprender en clase.
3. Proponer por parte del alumno otro tipo de metodología.
4. La aceptación por parte del docente para explicar de otra forma, basado en estrategias de enseñanza innovadora y nuevas tipologías docentes.

La ventaja de un docente vital y/o suvidagogo frente al que no ha logrado serlo, se le dificulta resolver diferentes situaciones problemáticas cuando se le presentan en el aula, inclusive, para realizar reflexiones y procedimientos formativos en la que el docente debe afrontar su revaloración de docente como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación, tendría impedimento para hacerlo, pues, en gran medida la experiencia o aprendizaje que se adquiere de pasar de docente tradicional a vital, es una connotación de inmensa dimensión social, política, cultural, sociológica, psicológica y académica.

En contraste con lo anterior, se trata de enfatizar en las emergencias que salieron de la configuración de la práctica pedagógica a partir de la construcción de la perspectiva teórica de la pedagogía suvidagógica, la cual genera acercamientos entre los integrantes de un entorno educativo y la calidad de los diferentes procesos en la Facultad de Educación y Ciencias

Humanas de la Universidad de Córdoba, lo cual exige el establecimiento de buenas relaciones para la implementación del proceso.

Frente a lo expuesto, es necesario mencionar las relaciones entre docentes y estudiantes de la siguiente manera:

- a) **Relaciones de tipo social:** es fundamental para el desarrollo del aprendizaje, ya que en la mayoría de los casos los conflictos sociales que pueda tener un estudiante, ya sea en la familia, amigos y compañeros, afecta el óptimo rendimiento de éste en el aula. El papel del docente en esta situación propone un trabajo en conjunto con los aspectos mencionados (familia, amigos y compañeros) para canalizar el trabajo docente educativo, tratando de abordar la problemática que se presenta, mejorando de esta manera el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- b) **Relación docente-alumno:** es la relación donde el docente debe actuar como suvidagogo en el aula, pues forma y educa ética y moralmente, e imparte los conocimientos, utilizando diversas metodologías, en busca que los estudiantes asuman en relación con el contexto los conocimientos que le son impartidos de forma significativa. El docente vital para desarrollar las clases puede optar por diferentes tipologías docentes, dependiendo del estilo y ritmo de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, el docente que se haya constituido como suvidagogo, está llamado a formar el carácter investigativo, creativo, reflexivo, y crítico de los mismos.
- c) **Relación-afectiva:** considerada la más importante, ya que el docente debe establecer lazos de comprensión con los alumnos. Se plantea que el profesor debe ser un amigo, como un padre para los jóvenes en donde debe hacer del ambiente de aprendizaje un espacio ameno y satisfactorio, tal vez como el de la casa o como entre amigos y compañeros, y no un convento, es decir, a la escuela, a los colegios y a las universidades hay que volverlos espacios de vida. Esta relación también es importante porque el docente a través de la comunicación con los estudiantes puede tener acceso al conocimiento de sus metas, miedos, emociones, problemas, entre otros aspectos, bajo los cuales puede enfocar y enriquecer su labor de enseñanza.

3.1.5 El temor de dejar la práctica pedagógica tradicional y enfrentarse al concepto de práctica pedagógica configurada: el paso de docente tradicional a docente vital.

Cuando se ejerce la docencia como formadores de profesores, muchos no le prestan atención a las sugerencias que deben hacerse a los novicios pedagogos, pues se supone que los expertos en su mayoría han pasado por experiencias en este campo, o en su defecto, si no lo han vivido, lo probable es que lo hayan escuchado a través de sus colegas, o en eventos, o en lecturas particulares para formación docente.

Tal sugerencia se relaciona con el poco análisis que el estudiante realiza en las diferentes facetas de la vida cotidiana y suvidagógica como estudiante (ver anexo 2) que pueden presentarse en su posterior desempeño como docente, inclusive, cuando se entra a octavo, noveno y décimo semestre, se ignora la realidad laboral, desconociendo aspectos de los que se podrían llamar castizamente gajes de los oficios educativos⁸⁶, pues es posible que a algunos de estos estudiantes no se le ocurra pensar en la escuela de la vereda, porque como se está estudiando para no quedarse en el pueblo, porque supuestamente no es justo estudiar cinco y/o seis años para irse a un pueblito menos de aquel donde salió, debido a que se está formando es para mejorar el buen vivir.

Para aclarar la intencionalidad del temor a enfrentarse a una de las tantas facetas que se tienen de la profesión docente, la cual desde que se egresa es necesario tomar como elementos para elaborar la historicidad del docente, en la que a partir de ésta se pueda constituir todo lo que le ha sucedido en información, con la pretensión de contribuir a construir la vida sociopedagógica del docente, y por consiguiente, proceso que también se constituye en fuente suvidagógica.

Al respecto González-Arizmendi (2002: 79-82) trae la siguiente historia real sucedida al investigador:

Cuando se obtiene el grado, llegan las expectativas laborales: se empieza a buscar contactos políticos, amigos, recomendaciones van y vienen. En algunos casos se da la oportunidad de trabajar en una vereda, y se nos propone: “mira en la Vereda Mundo Nuevo hay una plaza, si te parece bien te nombro para allá”.⁸⁷ Ante la situación que se vive como egresado y sin conseguir trabajo en el contexto donde se desenvuelve, no le toca otra alternativa que irse.

Cuando se va en el bus, y después de llevar media hora de viaje, se pregunta para confirmar el verdadero sitio donde queda la vereda y la parada donde bajarse. De pronto, aquel señor con sombrero vueltiao, y conocedor de la zona manifiesta: “profe, aquella que ve, la que está bajo del palo de totumo, por ahí es la entrada pa donde va usted”. Ante la descripción que hace el señor, nuevamente el interesado pregunta: ¿Ahí es donde tengo que esperar el carro que va a entrar a la vereda? Contesta el señor: “Nooo, no, allá no llega carro, tiene que irse caminando o de pronto alguien le da chance en algún caballo o burro.

Llegué al sitio donde debía bajarme y empecé a caminar con el bolso en mis espaldas, y en el transcurrir del tiempo me encuentro con muchos que vienen de esos lados, y al preguntar la cercanía, sólo dicen: “Siga caminando”.

⁸⁶ Son todas aquellas vueltas u oficios que hacen parte del esfuerzo que el profesor hace para poder construir o elaborar una actividad con la pretensión que su práctica pedagógica pueda ser reflexionada como consecuencia de la planeación educativa, y no se le convierta en una práctica pedagógica emergente, que por lo general, en los novicios, no genera dialogicidad y reflexión, sino que se convierte en un oficio, como los que utilizó para planear verdaderamente su práctica profesional docente.

⁸⁷ Hoy en Colombia a 2017 todavía existe la modalidad contractual de “provisional” figura con la cual los políticos juegan para captar votos.

Después de casi tres horas de hacer esto, por fin se observan algunas casas, y la primera de todas, la que está más afuera, sin paredes ni silla, sólo seis postes que aguantan el techo de palma amarga, resulta ser el Centro Educativo. Cuando llegué, pregunté en una casa para verificar ¿cuál era la escuela? La señora muy atenta y contenta porque la comunidad nuevamente iba a tener profesor, respondió y confirmó: “profe, la escuela es la que está más afuera, la que se ve cuando uno viene entrando”.

La señora empezó a localizar al líder de la comunidad, no lo encontraba, estaba lejos haciendo oficios varios: después de una hora apareció. Estuvimos dialogando y acordamos una reunión con los padres de familia para las tres de la tarde. La comunidad llegó a la hora estipulada, pues es cualidad de la gente del campo ser muy puntuales, quedando como conclusiones los siguientes aspectos:

1. Solicitar al municipio material de apoyo didáctico porque no existía en la escuela.
2. Realizar actividades para hacer un aula y comprar sillas.
3. Hablar con el Secretario de Educación Municipal para ver si podría conseguir que se le pagara trimestralmente al profesor y no cada ocho meses dos sueldos, razón por la cual el anterior no regresó más.

Una vez terminó la reunión, todos conversaban alegremente y se les escuchaba sonoramente cuando algunos decían: “Ojalá aguante y no se vaya, parece bueno el muchacho”.

Cuando llegaron las siete de la noche, me sentía triste por haber dejado el crecimiento económico y la tecnología en la ciudad que me formó, donde tuve que acostarme a ésta hora, porque sólo había luz de lámparas. Logré meditar en la noche, y a eso de las cuatro de la madrugada me levanté, tomé café y le manifesté a la señora que regresaría a San Jerónimo de Montería a buscar otras cosas que se me habían quedado, desempaqué una camisa y un pantalón como muestra que regresaría y les repetí que en la tarde estaría con ellos. Me traje supuestamente un bolso para nuevamente llevar lo que se me había quedado. Todavía la comunidad me está esperando.

3.1.6 El contexto histórico, socio educativo y cultural de las instituciones educativas como referentes teóricos-conceptuales para la configuración de la práctica pedagógica tradicional.

Las instituciones educativas en todos sus niveles, así como la familia y la comunidad son consideradas como instituciones sociales, a las cuales se les ha reconocido tradicionalmente una doble función: formar y educar individuos de bien y reflexionar sobre el conocimiento y/o saber. Es decir, una función educativa normativa y otra cognoscitiva. Con el fortalecimiento de tales instituciones, la formación y la educación del sujeto no solo se ha supeditado a las instituciones institucionalizadas, sino que también las no institucionalizadas aportan conocimiento y/o saber de acuerdo al grado de formación que las transversaliza. De aquí que el estudiante en cualquier nivel no sólo lleva a la institución donde se forma lo que ha aprendido en la institucionalidad, sino que el saber aprendido en ésta, es mediado, interceptado, relacionado, contrastado con lo que aprende en la no institucionalidad.

3.1.7 Instituciones educativas, familia y comunidad: tres contextos socio cultural y educativo que potencializan la configuración suvidagógica de la práctica pedagógica tradicional desde el lenguaje y la acción comunicativa.

La contemporaneidad de las instituciones educativas en todos sus niveles, así como en la familia y la comunidad se centra en que la actividad que le corresponde a cada una está orientada hacia el conocimiento. No obstante, concepciones originadas en la misma reflexión pedagógica han puesto en evidencia que, como consecuencia del desarrollo desigual, sociedades como en la que se vive en estos momentos, sufren con una educación construida con el lenguaje propio de las capas media y alta de la sociedad, desprovista de significado para las grandes “mayorías receptoras” y que, por consiguiente, es necesario que tales instituciones adecuen sus métodos y contenidos de acuerdo al avance del conocimiento para direccionar el desarrollo. De aquí que debe hacerse un esfuerzo por acercarse al saber popular, a las comunidades, a sus necesidades reales.

Por otra parte, las políticas estatales que regulan el sector también han planteado que deben estrecharse los vínculos entre las instituciones educativas en todos sus niveles, la familia y la comunidad, como medio para obtener un mejoramiento en la calidad de la educación que impulse el desarrollo económico y social. La vinculación de tales estamentos debe estar relacionada con el conocimiento sobre el tipo de formación que se le brinda al individuo, en la cual sea capaz de reconocer problemas de la comunidad y de aplicar los conocimientos y habilidades adquiridos a su medio sociocultural y al de la sociedad en general, el cual en estos momentos es poca la relación de lo que se aprende con los problemas del contexto donde habita.

La relación entre instituciones educativas, familia y comunidad se ha distorsionado, pues a la primera se le están entregando labores que la han ido vaciando de su verdadera función. Existen fundamentalmente dos fenómenos que impiden que este vínculo posibilite la formación de individuos con capacidades y condición humana y social. Este distanciamiento persiste en la cultura educativa, la cultura popular y en la utilización de lo educativo por parte de la organización política. Tales situaciones pueden observarse a través de lo que sucede en las instituciones educativas en todos sus niveles a nivel de la relación docente–alumno, docentes-directivos, y entre éstos, los padres de familia y sus asociaciones. Habría que mirar qué tipo de relación y de responsabilidad social tienen las instituciones citadas con la comunidad en donde se encuentran localizadas y con la sociedad que la moldea y la produce.

Cuando el docente vital se interna en el mundo educativo, entre la multitud de actividades que involucra su práctica pedagógica, de actores y de relaciones que le dan vida propia a una institución educativa y al deber-ser del docente vital, existe un elemento que es tal vez de los más destacados para cualquier profesor observador: el lenguaje. Toda la actividad de las instituciones educativas está dada a través de él: las decisiones del cuerpo directivo, las reuniones

del cuerpo docente, el trabajo en el aula, y las diferentes conversaciones informales y/o tertulias en cada uno de los espacios.

Por medio del lenguaje el profesor en su fenómeno identitario sobre la identidad social critica el sentido hermenéutico reflexivo y el significado pedagógico fenomenológico de la práctica pedagógica, le muestra al alumno lo que conoce y éste a su vez expresa sus dudas e inquietudes: así se mantienen las jerarquías y se logran establecer las relaciones. El lenguaje oral y escrito está presente en todo momento y ¿Cómo podría ser de otra manera, si la institucionalidad es un núcleo de creación y transmisión de conocimiento?

Ahora bien, el docente vital en su acción comunicativa utiliza a ésta en un primer momento, para la generación de la confianza en busca del comodato pedagógico-didáctico, quien le va a garantizar el buen comportamiento de los educando, pues se va poco a poco definiendo y precisando para adentrarse en el contexto asignaturista, con la pretensión de mostrar que allí hay diferencias importantes en cualquiera de los lenguajes utilizados: para nombrar algunos, existe el lenguaje administrativo, el académico, el científico, el informal. Pero, aparte de éstos tipos de lenguaje, en medios educativos como en el que se realizó la investigación, aparecen otras diferencias significativas.

Adviértase, para el caso de la distancia entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito en los contextos educativos en todos sus niveles, así como en la familia y la comunidad, cuando se oye hablar a jóvenes de primaria, secundaria y universidad, se puede observar que adoptan parte del lenguaje que escuchan a diario de cada uno de los estamentos, debido a que se apropian de cierta terminología: sin embargo, este enriquecimiento del lenguaje oral no se traduce en el lenguaje escrito. Cuando se revisan cuadernos de notas, evaluaciones y/o trabajos escritos, se puede ver que no sólo la ortografía es deficiente, sino que ni siquiera hay una conformación correcta de la palabra a nivel fonético, ni de la frase a nivel morfo sintáctico y semántico.

3.1.8 La práctica pedagógica configurada como orientadora para comprender la realidad del contexto de las instituciones educativas, la familia y la comunidad.

Toda investigación parte del concepto de realidad que tengan los investigadores, ya sea por sus marcos teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece: el investigador nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. De aquí que pocos investigadores pretendan adherirse totalmente a un paradigma o perspectiva metodológica; sin embargo, para efectos de procedimientos se enfatiza en las imágenes sobre la realidad que predominan en el cualitativismo.

Para la tradición interpretativa y los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros; pues el hecho de ser compartida, determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social.

La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores. Desde estos planteamientos, es de donde el docente vital también convierte la práctica pedagógica en construcción social de la realidad, pues su acción se da intersubjetivamente en múltiples realidades.

Hoy no se comparte la suposición naturalista en relación a que el investigador se coloca en el lugar y asume la mirada de los sujetos investigados. Tal cual debe proceder el docente vital frente a su práctica pedagógica, ya que la empatía que busca el profesor desde ésta consiste en desentrañar las significaciones del colectivo social, determinar su campo social y su alcance. Con esto genera una interpretación, una versión propia que actúa desde la relación con la vida y la disciplina que orienta, en el cual los estudiantes también puedan reflejarse. Estos elementos también fueron utilizados por el docente vital para configurar la práctica pedagógica y poderla extraer del aula, dándole una identidad social-crítica, un sentido hermenéutico-discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

Por tal razón, para configurar la práctica pedagógica tradicional la cultura se constituye en un concepto central, si se entiende como dimensión simbólica y representativa de las prácticas sociales, desde la cual los colectivos humanos las orientan e interpretan. No se trata de una realidad totalmente simbólica (como lo pretenden algunos estructuralismos), ni de la sumatoria de todas las realizaciones y manifestaciones humanas. Frente a estos idealismos y positivismos antropológicos, se comparte la propuesta de que el análisis cultural propio generado de una investigación educativa y pedagógica debe estar, para la pretensión de los resultados de la presente tesis doctoral, relacionado con el hecho de interpretar la lógica que se dinamiza en la acción teórica práctica de la práctica pedagógica.

Diversas contribuciones de las teorías educativas, pedagógicas, psicológicas, sociales, culturales y canónicas, caracterizan el contexto social y educativo como reflejo de aquello que la sociedad exige que se enseñe. Muchos investigadores han encontrado laboratorios de observación en el aula por cuanto todos los espacios formales e informales se convierten en espacios sociales de participación e interacción en ese vasto universo educativo. El aula como parte esencial del contexto social y educativo, es un contexto natural donde a través del quehacer docente se constituye la práctica pedagógica, pues ésta termina siendo lo que ocurre, no tanto en las acciones prácticas, sino en lo que queda, generando en el interior del docente vital un sentido propio y profundo, lo cual durante su práctica profesional docente a través de la orientación de la asignatura le presenta a sus estudiantes lo que realmente constituye la verdadera práctica pedagógica.

Ahora bien, el aula como contexto social y educativo le permite al docente vital en su práctica profesional docente consensuar lo particular con lo universal, planteándose el problema pedagógico, no solo desde lo local, sino también de manera global, y viceversa: es decir, desde la glocalidad. De ésta aseveración emerge el siguiente interrogante ¿Cómo hacer posible que el

docente actué local y a la vez universalmente? Un profesor que se interese por su propio contexto y de los valores que constituyen la esencia del ser y del deber-ser, sin que aparezca el egoísmo costumbrista y folclórico de rechazar el desarrollo científico y tecnológico, tratando de hacer comprensiones relacionadas, por ejemplo, con hipótesis como la siguiente: “Ciencia es encontrar lo regional que existe en lo universal”, con lo cual necesariamente tiene que involucrarse, no solo la premodernidad, sino la modernidad y la postmodernidad.

Por su parte, desde la perspectiva husserliana se va a privilegiar el estudio de la constitución originaria de la realidad social en relación con las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus interrogantes. En contraste con lo anterior (Schultz, 1974), influido por (Weber, 1864-1920) plantea, que los actores sociales viven y construyen su realidad desde su intersubjetividad cotidiana y los sociólogos deben ocuparse de comprender su lógica particular.

Por su parte, Berger y Luckman (1979) desarrollaron una sociología del conocimiento cotidiano desde la cual se definen los mecanismos de como la sociedad se construye intersubjetivamente a través del lenguaje y de las instituciones sociales (esto es instituciones educativas, familia y comunidad) como también las maneras a través de las cuales los individuos internalizan esa realidad construida como si fuese objetiva. Por ello, la fenomenología sociológica le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimientos, con lo cual se valora el estudio de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos, y de la manera como estos experimentan e interpretan el mundo social: instituciones educativas-familia-comunidad.

3.1.9 El docente vital y su saber suvidagógico cómo configuradores de la práctica pedagógica.

El saber según Foucault (1984:306) “es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico”.

3.1.9.1 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado a través de la práctica pedagógica configurada.

El saber es aquello sobre lo cual se puede decir algo, pero este algo es un conductor de ciertos mensajes, conceptos, proposiciones, conjeturas, esencias, sustancias, es movable, lleva elementos, nutrientes. La visibilidad del saber son situaciones, procesos, aspectos y características que son productos de las transformaciones incorporales que se pueden objetivizar. Los artefactos elaborados con tecnologías apropiadas son productos de un saber desarrollado que los hace visible con la posibilidad que sobre él se puedan decir cosas. Éstas permiten las relaciones de intersubjetividad que son propias del ser humano, no porque sea entre dos y exista

comunicación, porque los animales también lo hacen, sino, que sobre ese saber se pueden ver reflejadas acciones e interpretaciones, de las cuales también se puede hablar.

Si el saber permite que de él se pueda decir algo, entonces es porque se acepta hablar de lo que se puede ver, de lo que se demuestra, de aquí se puede decir que lo que está referenciado no puede estar por fuera de parámetros, y esto significa, que existen regulaciones que determinan este tipo de relaciones, lo que puede aseverarse que el saber pedagógico debe ser controlado. Este saber dado así, es el que se encuentra cuando se busca, lo que da a entender que para encontrarlo no tiene nada más que buscarse. En definitiva, es lo que desde el texto se asume como saberes conocidos, es decir, saberes racionales, científicos, validados.

Por el contrario, existe otro saber que lo tienen todos, sin haber estudiado y/o aprendido o reflexionado sobre nada, se encuentra sin haberlo buscado. Este saber desde el texto se asume como saberes ignorados, en el sentido, no porque se ignora, sino porque no están validados por la ciencia, por lo tanto, el currículo oficial en el fenómeno de la enseñabilidad de las ciencias no los asume como necesarios, fundamentales y/o esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, porque simplemente no saben a ciencia, no son productos de la búsqueda rigurosa y de la reflexión del conocimiento como resultados de procesos de investigación científica.

3.1.9.2 Visibilidad y decibilidad del saber conocido como consecuencia de la configuración de la práctica pedagógica.

Desde la investigación realizada se asume los saberes conocidos como aquellos que se han constituido como conocimiento científico producto de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión, actuación y validación por comunidades de expertos de acuerdo al área y al tema, producto de la experimentación y aplicación del método científico.

En consecuencia, la perspectiva suvidagógica comparte la concepción baconiana⁸⁸ para los saberes conocidos (saberes científicos), lo que significa que este tipo de conocimiento para tener este estatus epistémico debe ser verificado a través de la experimentación. Por ello se puede decir que este conocimiento es el conjunto de representaciones de la realidad que la producen y/o la construyen almacenada en la memoria. Desde una perspectiva disciplinar, suele considerarse el conocimiento como una colección más o menos organizada de hechos y relaciones que las colectividades humanas han ido articulando progresivamente en diferentes disciplinas científicas.

Ahora, si se mira desde la cotidianidad, es conocido como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias cotidianas de un buen oficio que logra alcanzar el manejo

⁸⁸ Desde la postura de Francis Bacon, lo empírico está relacionado es con la experimentación controlada (conocimiento empírico) y no con la experiencia del sujeto en la realidad observada (cotidianidad).

técnico y adecuado de la actividad realizada. Cabe aclarar, que desde aquí habría que empezar la ruta ascendente de encontrarlo a través de rutas metodológicas y procesos de investigación para que luego sea disertado por las comunidades de académicos y científicos. Posteriormente aparecen los tratadistas condensándolo hasta que académicos e intelectuales realizan la transposición didáctica (Chevallard, 2007) para que el conocimiento sabio, de punta y/o de frontera sea abordado en las diferentes instituciones educativas de todos los niveles por los que se dedican a la enseñanza para comprender y poder explicárselos a los estudiantes de lo que se investiga en otros contextos⁸⁹, es decir, que a través de esta manera se dé a conocer lo que se ha hecho sobre el conocimiento como si fuera una noticia, de ahí que desde la investigación se le llame saberes conocidos.

3.1.9.3 La práctica pedagógica en la comprensión social del saber conocido dada en la relación ciencia-tecnología-sociedad.

La corriente más teórica o académica de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad-CTS,⁹⁰ ha estudiado los factores sociales que están presentes en la actividad tecno científica. Tradicionalmente estos factores han sido considerados como externos, pues, la ciencia funciona siguiendo escrupulosamente las reglas del método científico: sin embargo, se ha podido ver que la vida en el laboratorio dista mucho de ser una actividad planificada y metódica. Hoy día los intereses y las pugnas entre los científicos no son diferentes de lo que sucede en la actividad docente, en la vida diaria y/o en la política. De hecho, en los propios contenidos de la ciencia puede advertirse que la flexibilidad interpretativa presente en las controversias científicas tiende a cerrarse con mecanismos de clausura en los que las relaciones de poder tienen importancia.

Desde los estudios más académicos o teóricos de la perspectiva CTS, se ha planteado una nueva consideración acerca del conocimiento científico. Desde aquí, en un primer plano, se asemejan las cuestiones relativas a las condiciones sociales y políticas, cuando a veces se terminan aceptando como verdadera una determinada teoría científica frente a otras propuestas alternativas. No fue fácil aceptar la propuesta inicial de Aristarco (230 a.C.) de que la Tierra se mueve alrededor del Sol y que no es el Sol el que se mueve en torno a la Tierra, de tal manera, que no fue algo que se aceptara a partir del Renacimiento, simplemente porque era lo verdadero. También era verdad muchos siglos antes cuando en el mundo griego otros autores defendieron esa misma idea, pero su planteamiento quedó relegado al olvido e incluso fueron prohibidas sus teorías.

⁸⁹ Cuando el conocimiento se ha hecho en el contexto nuestro, muchos dudan de la calidad, de si es cierto, o de si eso es ciencia. No creemos en nosotros mismos, representación social que empieza a desmontar la credibilidad de lo que acá se hace.

⁹⁰ A partir de aquí se utilizará el acrónimo CTS para referirse a ciencia-tecnología-sociedad.

En la determinación de la verdad o falsedad de las teorías científicas e incluso, en la consideración de qué hechos pueden considerarse relevantes para la construcción de las mismas, entran en juego factores que no son meramente cognoscitivos, intereses, opiniones, prejuicios y, en suma, relaciones de poder, explican muchas veces la evolución de los problemas teóricos y experimentales, es decir, el sentido de los desarrollos de las ciencias. Desde este punto de vista, tanto interés merece saber ¿por qué se rechazó una teoría que se considera falsa en la actualidad como saber? ¿Por qué llegó a aceptarse otra que es considerada como verdadera?

Si tradicionalmente se suponía que los científicos actúan siempre siguiendo las reglas del llamado método científico, desde el enfoque CTS se considera que para comprender adecuadamente la actividad tecno científica se deben tener en cuenta también los factores sociales, es decir, los intereses, opiniones y valores (políticos, éticos o estéticos) que aparentemente no pertenecen al quehacer científico cotidiano, sino que habitualmente se presentan como externos a él.

Con los planteamientos de la perspectiva CTS se intenta mostrar que la interpretación científica de cualquier fenómeno siempre se produce dentro de un determinado contexto educativo, histórico, social, cultural, político y está sujeto a los intereses y valores predominantes. En definitiva, se insiste en que los debates sobre las teorías científicas no pueden ser comprendidos de forma completa sin atender al contexto social y educativo en el que surgen y se desarrollan.

En consecuencia, con este enfoque se puede explicar, que se ha podido comprobar que los científicos y tecnólogos no sólo construyen artefactos (máquinas, instrumentos) sino que también y fundamentalmente, construyen los propios hechos que son los contenidos básicos de su quehacer científico. Esa construcción de los hechos y las teorías no es únicamente de carácter cognitivo, sino que también es social. El propio conocimiento puede ser considerado, por tanto, como una construcción social similar a lo que sucede con la práctica pedagógica y las demás actividades humanas, el arte y la política.

Desde estos planteamientos se puede afirmar, que como resultado de la información recolectada de los sujetos en estudio, y la utilización de ésta por el investigador para la elaboración de la perspectiva teórica educativa de la suvidagogía, y a su vez, la aplicación de ésta por parte de los docentes para configurar la práctica pedagógica, se podría mejorar la formación y actualización de los docentes del Departamento de Psicopedagogía, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Se propone desde la investigación, que si se asume con responsabilidad social y académica la perspectiva teórica educativa propuesta, puede llegarse a solucionar los problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje. De aquí surge la importancia de construir un concepto de aula más allá de los espacios físico-temporales, donde se supere la idea

instrumentalista y mecanicista de la enseñanza y el aprendizaje para dar cabida a la comprensión, construcción y reconstrucción de saberes.

De la misma manera, compete a los actores sujetos en estudio a reflexionar acerca del sentido de su propia práctica pedagógica con la identidad social crítica, el sentido hermenéutico discursivo y el significado pedagógico fenomenológico que propone la suvidagogía, con lo cual se modifican los escenarios del aula y de las instituciones educativas en todos sus niveles.

De acuerdo con esto, no sin antes pensar, que el saber no es una ciencia, sino que los saberes resultan de la práctica y la pregunta sobre ella tiene que salir de la misma práctica. Por eso existe una sociedad que sabe curar, un profesor que sabe enseñar: el saber está más abierto a otros saberes, por el contrario, el conocimiento es más cerrado. El saber no genera ciencia, pero la ciencia no puede surgir sin el saber. Este concepto del saber es preferible porque presenta mayor movilidad y flexibilidad ante el concepto de ciencia que ha sido más normalizado.

Desde los planteamientos presentados hasta aquí, se puede afirmar enfáticamente que la experiencia dada por el docente, por el científico, por los estudiantes, también puede compararse o equipararse a otros tipos de experiencia, con lo cual hay que buscar aproximaciones, como por ejemplo, con la auto socio construcción del saber, la cual se refiere a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, en la que construyen ellos mismos sus propios saberes, o sus relaciones de saber y poder. Ésta forma de construir saberes se realiza a partir de la práctica operatoria y es el docente quien debe imaginar el punto de partida de cada situación en particular.

3.1.9.4 Visibilidad y decibilidad del saber ignorado: un aliado de la práctica pedagógica configurada.

Desde la postura del autor de la presente tesis doctoral se asume el concepto de saberes ignorados como aquellos que genera la cultura y que el currículo no los incluye, por lo tanto, los docentes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje no los orientan, debido a que no están reglamentados por la norma, pero si son saberes que muchas veces aparecen de las relaciones de intersubjetividad dada durante el fenómeno crítico-reflexivo de la enseñanza que hace el docente vital en su práctica pedagógica, producto de lo que sucede en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, por ejemplo, en el aula, en el patio, en la cafetería, o fuera de la misma institucionalidad, de la idiosincrasia de los pueblos, de los fenómenos de resiliencia, en la dinámica histórico-cultural y social, donde está el hombre, la mujer, el niño, la niña.

Desde lo expuesto se puede decir que la categoría de saberes ignorados implica una concepción de saber que depende de la relación del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica, situación que conduce a posicionar al saber que se sistematiza desde la práctica pedagógica no como lo que permite estructurar a una persona con la pretensión de que acumule

conocimiento, sino que su función se supedita más a contextualizar el saber para generar relación de sentido entre el docente, la vida y la disciplina: es decir, este tipo de relación termina con la directriz de educar, formar, estructurar y aplicar conocimiento de manera positiva por y para la vida.

De este saber ignorado también se puede hablar, pero en contraposición de las exigencias del saber conocido (el científico) que acepta que se hable de él porque se encuentra controlado. Esto demuestra, que el saber que genera la cultura, aunque no sea controlado, no significa que sea un saber muerto, pues no es estático, es fluyente, por lo tanto, es aceptado hablar de lo que se puede ver, de aquello que tiene un referente, de lo que se puede demostrar.

En oposición a esto, cuando desde la práctica pedagógica configurada se hace referencia o se sistematiza lo que no se ha visto, aparece la incertidumbre, por lo tanto, se asume la postura de que es cierto que no se puede hablar de lo que no existe. Si el saber que el currículo ignora se ve, se siente y es tan explícito como el conocido (científico) que termina constituyéndose por norma en oficial operacional, entonces ¿por qué el currículo no se sobrepone a la norma y echa mano de él para aproximarlos al saber científico y empiece a disminuirse la brecha que los separa?

3.1.9.5 La práctica pedagógica configurada en la comprensión social del saber ignorado dado en la relación Ciencia-Tecnología-Sociedad: un aporte desde la pedagogía suvidagógica.

La escuela históricamente ha sido un espacio que se ha encargado de reproducir el conocimiento científico, pero nunca se ha puesto a pensar que ella también puede ser productiva de éste y de los mismos saberes ignorados más que reproductiva. Esto significa, que la reproducción que hace la escuela obedece a que sólo está revisando y poniendo en dinámica el conocimiento que se imparte en todas las áreas obligatorias y fundamentales. En cambio, el saber ignorado que está ahí, no circula como saber importante porque está por fuera de la norma y por consiguiente del currículo.

Para que el saber ignorado que emerge de la reflexión y sistematización de la práctica pedagógica configurada tenga vida en las instituciones educativas y fuera de estas y eleve su categoría, tiene que ser gestado a través del Texto Abierto Conceptual. El no aplicar este tipo de alternativas generadoras de conocimiento, se convierte en una de las tantas razones por la cual las instituciones educativas históricamente no ha sido organizadora de saberes, lo que ha originado que los que pululan en el saber conocido (saber científico) no van a darle la importancia a un saber que ni siquiera la escuela lo utiliza para confrontarlo.

Ahora, son las instituciones educativas a las que le toca empezar a organizarlo, ponerlo en práctica y difundirlo, para el caso de incumbencia de la investigación, le corresponde a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, invocar tales actos,

de tal manera, que debe alejarse de la posición sumisa que se encontró al abordar la investigación en mención frente a estos hechos, dejando de ser sometida, al igual que la práctica pedagógica y el saber que la circunscribe, sin que esté en espera que los saberes necesariamente deben ser generados por los científicos, a sabiendas que éstos por no estar en el contexto donde se dan los fenómenos socio educativos, en muchas ocasiones, desconocen de los sucesos socio pedagógicos, educativos y culturales que se dan cotidianamente por dentro y fuera en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

La configuración de la práctica pedagógica, así como la construcción social de los saberes ignorados, se consideran procesos fundamentales para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, debido a que aprenden a encontrar la relación de estos acontecimientos como saberes de acuerdo con el contexto donde se desarrollan.

En relación con esto, se da un ejemplo práctico de la siguiente manera:

Una vez los niños en la Escuela del Maestro Crisóstomo se miraban aterrados unos a otros. Ya la señora Maritza había empezado la clase, pero los niños no le prestaban atención, pues ésta estaba centrada en mirarse con preocupación y observar hacia fuera. La profesora al percatarse del desinterés de los niños y niñas por la clase se enojó, los insultó, suspiró profundo y preguntó:

¿Qué es lo que les pasa? No les agrada la clase, o es que no me entienden.

Una niña quien había levantado varias veces la mano para hablar, pero que no lo permitieron hacerlo, tomó la decisión de interrumpir a su profesora y tímidamente dijo:

Seño, es usted la que no nos entiende, seño, lo que pasa es que tiene ganas de llover.

La profesora, ya iracunda, arremetió anunciando:

Aja y eso qué tiene de novedoso, de raro, ¡Ohhhh! Los estudiantes de la Escuela del Maestro Crisóstomo han descubierto el fenómeno de la lluvia, miren a quien tenemos presente: a Newton, Einstein, Rutherford. Escúchenme diablillos, yo me aterro del comportamiento de ustedes y de lo que están diciendo: entonces nunca han visto una lluvia.

Terminó diciendo sarcásticamente la profesora, quien continuó manifestando enérgicamente:

Aja, entonces, cuál es el problema... carajo.

La niña que ya había interrumpido a la profesora, nuevamente levantó la mano e insistió varias veces hasta que la dejó hablar y quien terminó finalmente diciendo:

Seño, no coja rabia, mi abuelito se murió porque pasaba así, seño, lo que pasa es que si llueve se nos mojan las angarillas de los burros, y si se mojan no sirven más y con ella es que nuestros papás trabajan, además, dígame usted ¿Cómo nos regresamos para la casa?

3.1.9.6 La práctica pedagógica configurada en la relación aproximativa del saber ignorado con el saber conocido: la importancia de la pedagogía suvidagógica en el desarrollo de ambos.

La comprensión y relación aproximativa que hace el docente vital (ver glosario) desde su práctica pedagógica configurada con los saberes ignorados (cotidianos) y conocidos (científicos) en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, se constituye en un aliado para desarrollar libertad de pensamiento tanto del docente como en el estudiantes propio del contexto donde se dan los hechos y las acciones de formación y educación del sujeto, pues sí estos procesos son abordados emancipativamente, deben partir de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Lo anterior se ampara en que la misma cotidianidad es la que permite su variabilidad, contrario a lo que sucede con el conocimiento científico, que diariamente es repetido en las instituciones educativas producto de lo que producen los académicos y científicos. Ahora bien, no es solamente a través del conocimiento científico que se permite la circulación de las diferentes disciplinas por los académicos, sino que también éstos pueden dialogar en igualdad de condiciones, ya que cada uno tiene su fuerza poder en la escuela, en el colegio y en la universidad.

La familia y la misma sociedad han logrado expresar que las instituciones educativas, para el caso de los tres niveles que plantea la Ley 115 de 1994 en su título II, capítulo I, artículo 11, como son el nivel preescolar, básica y media académica, solo sirven para que los niños vayan a buscar el saber organizado que no tienen en los hogares y que la mayoría de los profesores lo han adquirido a través de su proceso de formación y educación: de igual manera sucede con la universidad.

Con esta postura se deja ver claramente que las instituciones educativas en todos sus niveles pierden la posibilidad de la interrelación que se produce en los contextos sociales y educativos, en la cual la más sacrificada es la familia, cuya intervención se relega, para el caso de los tres niveles citados, a la colaboración en bazares, tómbolas o al simple cumplimiento de recoger los informes como producto de la evaluación que realizan los docentes a sus hijos.

Pocas veces la comunidad educativa se ha preguntado por conocer sobre la dinámica de los conocimientos que los docentes le orientan a los estudiantes en cualquier nivel, como tampoco se ha puesto a equiparar el mundo de ellos con el que brinda la escuela, el colegio y la universidad, porque para muchos padres, lo que sucede allá en la escuela, en los colegios y

universidades, es problema de éstos, no de la casa y lo que sucede en ésta, para algunos docentes, es de la casa, no es de las instituciones educativas.

De aquí que el docente vital desde su práctica pedagógica configurada está llamado a formar desde ambos saberes, conocidos e ignorados, seres integrales capaces de interactuar en la sociedad y en su vida; razón por la cual la integración del sujeto con la vida y la disciplina a la que se dedica, lo obliga a buscar soluciones con el fin de resolver problemas en el medio circundante. Desde esta perspectiva, el papel que debe desempeñar el docente desde la práctica pedagógica en las instituciones educativas en todos sus niveles, es de ente regulador del aprendizaje, en la cual los conocimientos dados ayudarán en afianzar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, el papel del docente vital desde su práctica pedagógica es el de un amigo paciente en el desarrollo del proceso educativo que repercute en ciertas posibilidades para los individuos, los cuales terminan potenciando lo aprendido, de tal manera que lo utilizan en la resolución de problemáticas de la vida. Antes que nada, deben ser de amistad, para así hacer del proceso algo enriquecedor, un dar y recibir, un trabajo en común acuerdo; lo que origina que cuando la interacción del docente y el alumno se da libremente, se llega a dar la coexistencia⁹¹ en la educación, aquella que busca como resultado que ésta no sea tomada como algo impuesto, sino como un recurso que más adelante reforzará y afianzará la vida de ambos, la cual los volverá seres, no aislados y/o independientes⁹², sino interdependientes y capacitados para cualquier eventualidad.

El docente vital en su práctica pedagógica también debe tener en cuenta que la educación es un proceso formativo, continuo y permanente, en la cual el educador tiene que ser un guía del saber, no solo conocido (científico) sino ignorado (cotidiano), pues con ejemplos prácticos de la vida también se forma y se educa. Ante esto, un docente que no conozca las fortalezas, debilidades y necesidades del educando, inclusive, para buscarle solución a los problemas, debe buscar alternativas que permitan el manejo viable de situaciones que se presenten dentro y fuera de las instituciones educativas, lo que le permita entender, dialogar y tolerar a los educandos para así lograr una buena convivencia, situación que se puede regular desde la pedagogía suvidagógica.

⁹¹ Coexistencia en el sentido de mantener una relación horizontal y en la que tal relación permite cada sujeto adentrarse en el Otro para establecer una dialogicidad y ayuda idónea con lo que se necesita recíprocamente.

⁹² Ser independiente no es estar sólo, porque nadie en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran puede estarlo, sin que interrelacione con los demás. De aquí, que el ser humano es un ser de interdependencia. Lo de independiente está es relacionado con la posibilidad de poder hacer cosas que son del resorte de cada quién. Ninguno es igual al otro, cada uno necesita de subsistir, porque él devenga particularidades en su razón de ser él. Ej. Cada docente traza sus dinámicas de sostenimiento en una clase.

Es importante resaltar aquí el papel del gran maestro Crisóstomo⁹³ en la escuela. Su preocupación por la investigación le permitió trascender e innovar, proponiendo que la escuela⁹⁴ sea el medio donde todas las personas interactúen con el fin de lograr una buena armonía convivencial y/o coexistencial y en la que se debe crear hábitos de aprendizajes, con el propósito de saber hacer en un mundo tan competitivo como el actual, donde el que no posee la condición de ser gente y humano, o de intersubjetivar, de nada sirve, como también saber hacer con lo poco que tiene, o preocuparse por obtener los saberes necesarios, que lo conduzca a tener opción laboral, y por consiguiente, de vida.

En estas condiciones, el docente vital cuando reflexiona sobre su quehacer pedagógico desde su práctica pedagógica configurada accede a un conocimiento amplio y universal. Entre la cultura del medio y la cultura académica existe una diferencia que se manifiesta no sólo en las dificultades del estudiante, sino también en otros aspectos de la vida académica, brecha que las instituciones educativas en todos sus niveles no logra cerrar, ya que ni el proceso pedagógico, ni las relaciones que se tienen dentro de ésta, establecen un vínculo entre el concepto validado por la ciencia, el concepto que tiene el profesor sobre la ciencia, el concepto del estudiante sobre la ciencia, y el saber sustrato del estudiante y del profesor desde que nacieron hasta donde se encuentran.

Esta profunda dicotomía ha sido tema de discusión por movimientos pedagógicos colombianos como el de práctica pedagógica en cabeza de Olga Lucía Zuluaga y otros, el de enseñanzas de ciencias con Mockus y Federici, el de pedagogía hermenéutica de Rafael Florez, el de pedagogía conceptual con De Zubiría, y el de campo intelectual de la educación de Mario Díaz Villa, que desde hace algún tiempo vienen proponiendo alternativas como la flexibilización de los programas, con el objeto de que el docente pueda adaptarlos a las necesidades y a la cultura del medio. Éstas propuestas han sido acogidas por profesores que tienen experiencias en este sentido.

De igual manera, existen tendencias a convertir tales brechas que generan las anteriores propuestas en fórmulas desprovistas de cualquier relación que afecte la situación del estudiante, del medio y aun de la institución. Por otra parte, un número de docentes cuestiona a los colegas que muestran esta actitud ante el hecho pedagógico presentado, argumentando que el tiempo que se utiliza en estas actividades se le está restando a lo que se podría llamar el saber enciclopédico, consignado en los programas, el cual es necesario para la formación del muchacho. Las

⁹³ Personaje central del texto denominado: “Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo”. El texto trata de resaltar la importancia del profesor como profesional de la educación en la que se le da a entender a través de una reflexión pedagógica, tipo mayéutica, que si él no se empodera será absorbido por la sociedad, por la invasividad discursiva y por los otros profesionales.

⁹⁴ Este ejemplo no es exclusivamente para la escuela, sino que es una situación casuística que podría bien darse a nivel de colegios, institutos, corporaciones, universidades.

instituciones, a su vez, tampoco reconocen estas experiencias y los mismos docentes no las han sistematizado.

De aquí que la desarticulación de las acciones en las instituciones educativas en todos sus niveles y la falta de claridad por parte del docente sobre el objetivo que se busca al emplear las nuevas propuestas, convierten tales esfuerzos en experiencias aisladas, entregándole al sujeto que aprende sólo conocimientos parciales, sin que alcance a romper la barrera entre él y la cultura académica. En su relación con el mundo, todo ser humano va construyendo respuestas a los interrogantes que le plantea la realidad que observa, de tal manera, que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física tiene su propia teoría física acerca del mundo que lo rodea, o sin haber leído a (Aristóteles, 384-322 a.C.) precisa como él sobre algunos fenómenos, por ejemplo, conoce que los cuerpos pesados “caen” con mayor aceleración que los livianos.

Si el educador quiere que a través de su práctica pedagógica configurada, sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes, debe conocer y comprender los saberes ignorados de estos, pues no abordarlos produce grandes interferencias en la comunicación profesor-estudiante. Para retomar el ejemplo anterior, el estudiante no puede entender que la aceleración que se da a raíz de la gravedad sea aproximadamente la misma en cualquier punto cercano a la superficie terrestre y para cualquier cuerpo, porque el alumno está convencido de que para los cuerpos pesados, la gravedad es mayor.

Cuando se tiene información sobre esos saberes, el profesor podrá establecer un diálogo con el estudiante y, crear una verdadera relación pedagógica-didáctica. En consecuencia, el Congreso Nacional de Formación de Maestros en Colombia, 1996, deja claramente planteado que las condiciones afectivas y socioculturales del alumno y su familia son variables de suma importancia porque condicionan el aprendizaje de los alumnos y pueden facilitar o obstaculizarlo. El profesor que los conoce y los maneja adecuadamente podrá lograr mejores resultados con sus alumnos y establecer un vínculo comunicativo.

Entre las investigaciones que se adelantan en el campo de la enseñanza de las ciencias, es importante señalar que el docente vital a partir de su práctica pedagógica puede dirimir las diferencias entre saber ignorado (lo cotidiano) y saber conocido (científico). A partir del primero, el docente propone analizar la exploración de las concepciones de los alumnos a propósito de términos de uso cotidiano, que tienen significados diferentes y precisos en el contexto de las teorías científicas, es decir, las que proponen una enseñanza a partir de problemas o de proyectos, o los que sugieren estrategias para el aprendizaje de conceptos básicos, las que apuntan a convertir el laboratorio en un espacio de trabajo de construcción de conocimiento y no sólo de corroboración de lo aprendido en la teoría.

En consecuencia, tales aspectos atienden a las necesidades de la formación y la actualización de docentes en los campos disciplinarios, o los que intentan hacer una descripción

de los imaginarios de alumnos y profesores en relación con las ciencias, el que implementa propuestas derivadas de la aplicación de la psicología a la enseñanza de las ciencias, los que estudian los aportes de la filosofía y, particularmente, de la epistemología a la formación en ciencias, algunos apuntan a las conceptualizaciones más recientes de las ciencias en el aula, las exploraciones posibles de la informática y las que se ocupan de proponer nuevas estrategias de trabajo y de interacción entre los estudiantes y entre éstos y sus docentes de ciencias.

PARTE 4

CONFIGURACIÓN DE LAS PRÁCTICAS QUE SE ABORDAN EN EL ACTO CUADRANGULATIVO DE LA FORMACIÓN Y LA EDUCACIÓN POR Y PARA LA VIDA DESDE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA

“El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar, en su práctica docente, la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión”.

Paulo Freire

SÍNTESIS

La configuración de las prácticas que se emplean en el acto cuadrangulativo de la formación y educación por y para la vida relacionadas con la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, se connotan en su existencia y desarrollo con claras diferencias entre una y otra, pues, aunque se den simultáneamente en el aula, hay una de ellas que es necesario complementarla por fuera del acto mencionado, debido a que esta no se agota en el aula, sino que necesita ser identificada, registrada, sistematizada, resignificada, comprendida y actuada- Irsica, sobre todo, en lo que realiza el docente en relación con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que se dedica. Esta práctica que reúne todas estas condiciones, es la práctica pedagógica, que luego de haber pasado por la metodología mencionada, debe escriturarse para que pueda emerger la crítica, proceso que constituye la práctica suvidagógica.

4.1 LA SUVIDAGOGÍA COMO IMPULSADORA DE LA DESCRIPCIÓN DE LOS LÍMITES CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES DE LOS DIFERENTES TIPOS DE PRÁCTICAS

Desde los resultados obtenidos en esta investigación, el enfoque de la suvidagogía en su aporte a la configuración de la práctica pedagógica propone límites conceptuales y procedimentales frente a los conceptos que integran a la práctica profesional docente, entre ellos, práctica educativa, práctica de enseñanza, práctica pedagógica y práctica suvidagógica⁹⁵. Es necesario señalar que el orden en que se presentan va de manera centrifuga (hacia afuera). Entre los diferentes tipos de prácticas que realiza el profesor en su ejercicio profesional se encuentran:

⁹⁵ Muchos docentes e investigadores tratan de homologarla o sinonimizar todos los tipos de práctica cómo lo mismo, y no es así: cada una tiene límites conceptuales y procedimentales que le imprimen sus particularidades.

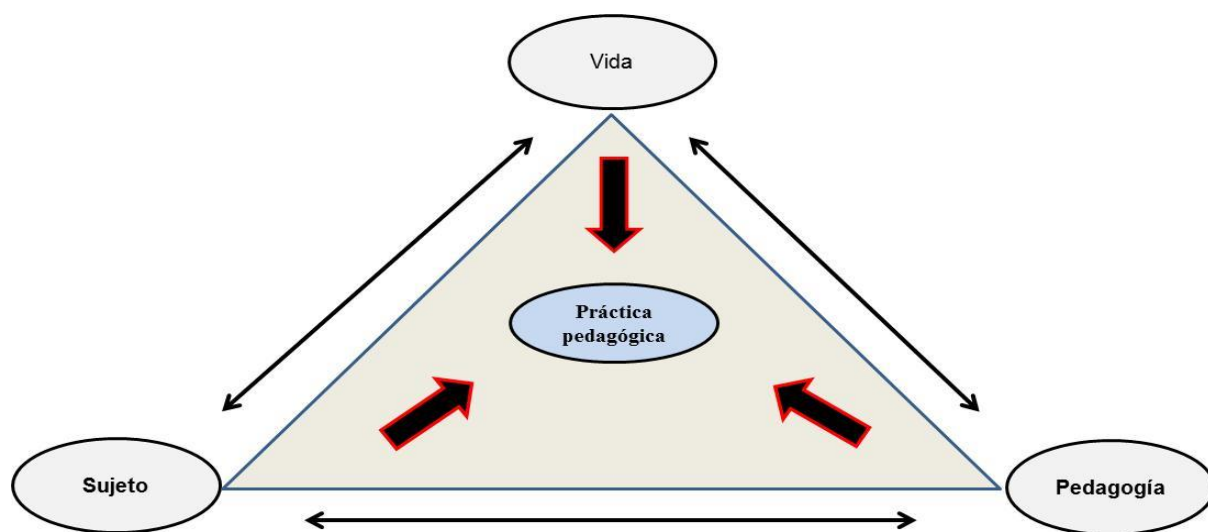


Figura 2. Triada de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Fuente: González-Arizmendi, S. (2016).

4.1.1 Práctica profesional docente

Esta práctica tiene la particularidad que es en la que se centra el docente, y en la que realiza todo un despliegue de tipo académico, gestual, de empoderamiento, de dominio, expresa sus hábitos académicos, modos, estilos y formas de expresión y explicación en relación con el sistema de conocimiento. Es conveniente señalar, que la práctica profesional docente no tiene connotación abstracta, como si sucede con la educativa y la de enseñanza cuando no se le coloca cuidado a los límites conceptuales y procedimentales de tales prácticas.

Hoy día, el docente ha tomado el papel de orientador de los diferentes procesos que se gestan en las dinámicas de sostenimiento que se dan en el aula, así como mediador privilegiado del estudiante para acceder, no solo al conocimiento, sino de otras situaciones que son del resorte administrativo, en donde se le consulta, para luego tomar decisiones.

Esta práctica tiene una serie de elementos que la constituyen y la hacen sine qua non al ejercicio docente generándole a éste encontrar postura frente a las dinámicas de la misma práctica, por ejemplo, las metas de formación, los contenidos, las metodologías, las evaluaciones, las relaciones e intersubjetividad, la planeación, la sistematizaciones, los actos administrativos.

Estos elementos hacen de la práctica profesional docente un proceso serio en la sociedad, pues al profesor y a su actividad se le atribuyen funciones esenciales como el hecho de ser el responsable de la enseñanza y el aprendizaje de los que llegan en busca del saber, aspecto que se convierte en ganancia, no solo para el estudiante sino para el profesor, ya que si lo comparamos con otro profesional de su misma línea académica, que no se dedique a la docencia, seguramente,

no va a tener el conocimiento tan presente y refrescado que tiene un profesional docente en cualquier área del conocimiento.

De igual manera, esta práctica constituye el deber-ser del docente, ya que en esencia y de manera general se convierte en el ejercicio práctico de ejercer la docencia con la pretensión de la enseñanza de un saber. La práctica profesional docente, no solo se supedita a la práctica que hacen los que gradúan de licenciado para ejercer la profesión docente, sino también los profesionales no licenciados que se han dedicado a la docencia, por ejemplo: abogados, médicos, sociólogos, etc. La práctica profesional docente termina dándole a éstos últimos, el tinte de docentes: tacto pedagógico, olfato pedagógico, rastro pedagógico.

Los profesionales no licenciados también son dueños de otro tipo de prácticas como el que adelantan en su saber profesional: la práctica profesional médica, la práctica profesional ingenieril, la judicatura, las prácticas administrativas, etc. Cuando un profesional no licenciado concursa para docente de básica, media académica, y/o universidad, y logra acceder a la docencia, empezará a mediar entre sus dos prácticas, pues en el momento que ejerza cotidianamente su nueva práctica, la profesional docente, la irá puliendo en la medida que avance en su experiencia, y la otra práctica, que muchos no abandonan, la práctica profesional del saber específico en que se formaron, por ejemplo, muchos abogados continúan litigando aunque no firman, los médicos siguen reconociendo, los ingenieros siguen dirigiendo obras.

Los límites de la práctica profesional docente consiste en que ella engloba los otros tipos de prácticas como la educativa, la de enseñanza, la pedagógica y, como aporte de la investigación, la práctica suvidagógica. Esto significa, dentro del ejercicio de la práctica profesional docente, las otras también se dan simultáneamente, pero lo que las diferencia son los contenidos y las acciones. A continuación se traen los límites conceptuales y procedimentales de los diferentes tipos de prácticas.

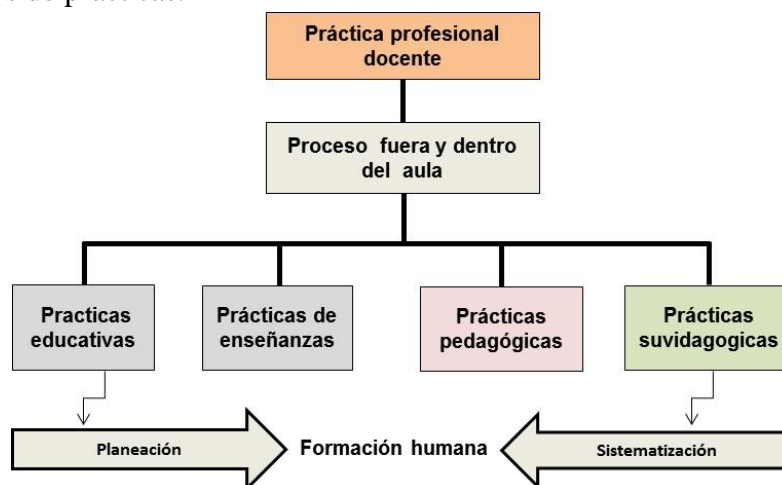


Figura 3. Síntesis de la práctica profesional docente.

Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

4.1.1.1 Prácticas educativas.

Este tipo de prácticas se refieren a todas las particularidades de tipo formal e informal que el docente orienta en las instituciones educativas en todos sus niveles. Las de tipo formal hacen referencia a las actividades de carácter formativo-educativo, en obediencia al ideal de formación y educación que requiere un país, el cual se invoca a través de unos principios normativos, en donde prevalece lo ético-moral, axiológico, filosófico, sociológico y antropológico.

Es decir, una labor desarrollada en esta dirección conlleva a unas acciones del docente frente al Otro en el sentido axiológico, filosófico, sociológico y antropológico. Lo informal se sujeta a los actos que no aparecen en cronogramas de actividades, pero con el solo hecho de estar presente en el aula de clase emerge sobre esto un tipo de relaciones de comportamiento ético y en relación con la cultura, por ejemplo: afectos, cumpleaños, sentimientos, apoyos en calamidades, enfermedades, situaciones familiares, las cuales están sujetas a una cultura.

La práctica profesional docente es la que engloba e irradia el resto de prácticas como la educativa, las de enseñanza, la pedagógica, y la suvidagógica, ésta última como aporte del enfoque de la suvidagogía a la configuración de la práctica pedagógica.

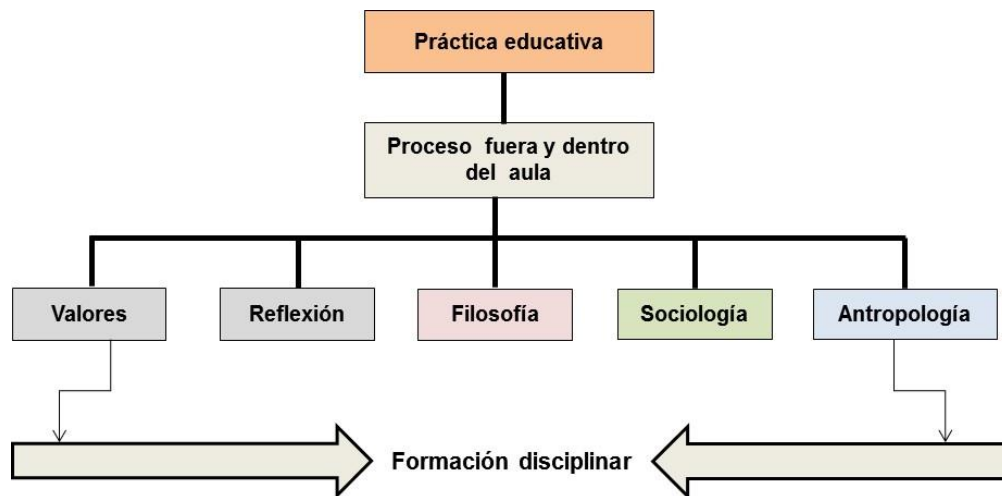


Figura 4. Síntesis de la práctica educativa.
Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

4.1.1.1.1 Límites conceptuales de las prácticas educativas

Los límites conceptuales que propone la suvidagogía para este tipo de prácticas están relacionados con reflexiones axiológicas, psicológicas, filosóficas, sociológicas y antropológicas. Es necesario afirmar, que este tipo de prácticas son propias del contexto institucional educativo, unas dentro del aula, las formales, y otras fuera del aula, las informales, las cuales tienen efectos indirectamente en el fenómeno cuadrangulativo de la educatividad-

educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, pues tales acciones se desprenden de las mutuas relaciones entre docentes y educandos, inducidas por las dinámicas de sostenimiento institucional.

4.1.1.1.2 Límites procedimentales de las prácticas educativas

Estos límites se supeditan a la orientación de tipo didáctico que utiliza el profesor para orientar y reflexionar sobre los límites procedimentales. Desde el enfoque construido se aportan como formas didácticas para orientar los saberes mencionados, los talleres, la mesa redonda, textos, poesías, biografías, autobiografías, estudios de caso, sugestopedia, y el texto abierto conceptual, siendo éste último, la propuesta metodológica que propone el enfoque de la suvidagogía.

4.1.1.2 Prácticas de enseñanzas

La esencia de esta práctica se centra en el comodato pedagógico-didáctico, el cual se asume desde la investigación como el mecanismo a través del cual el docente comparte con el Otro el saber y/o el conocimiento para que lo aprenda, en un proceso de dar-recibir-dar, en la que ninguno de los dos conserva la propiedad del saber, es decir, no se da traslado del saber del que sabe al que no sabe con opción de ser dueño, sino que por el carácter circulativo del saber, no puede estacionarse como dominio en ninguno de los dos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje, sólo se puede exhibir, mostrar o darlo a conocer través de la oralidad o de la escritura que genera el sujeto, ya sea en medios textuales, electrónicos, poster, arte, galerías, mapas mentales, mapas conceptuales, V heurística, mentefactos.

En esta práctica, el docente aporta las formas didácticas de cómo va a dirigir las diversas temáticas del saber específico, el cual se supedita al sistema de conocimientos o a los contenidos programáticos. La aplicación estricta de esta práctica evidencia una clara intención de enseñar y de mejorar el desarrollo del pensamiento crítico y del rendimiento de los estudiantes y de generar desarrollo de procesos conceptuales. Realizar prácticas como esta, es garantizarle al estudiante la buena calidad de lo que se va a enseñar, pues esto va en contravía de la solo exposición de ideas, sin que se tenga en cuenta los procesos rigurosos de aprendizaje.

Un proceso como el mencionado no deja escapar la buena formación didáctica que se da en el aula para el aprendizaje. Con esto se acaba la rivalidad docente-discente, las relaciones verticales, el hecho que el saber pasa del que sabe al que no tiene conocimiento. Tales eventualidades favorecen el aprendizaje en todo sentido.

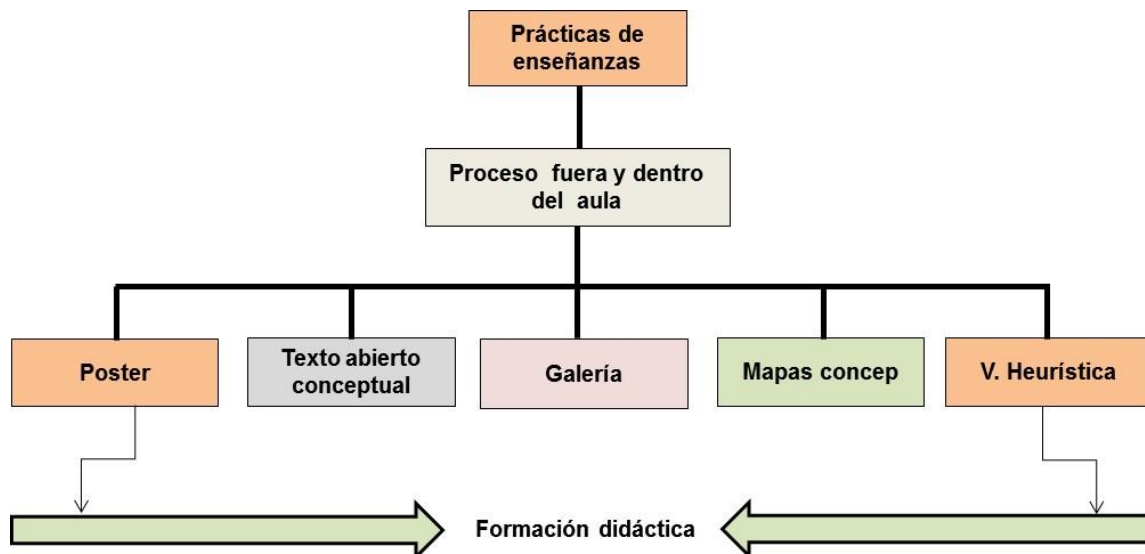


Figura 5. Síntesis de las prácticas de enseñanzas.
Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

4.1.1.2.1 Límites conceptuales de las prácticas de enseñanzas

Estos límites se centran en el conocimiento de la estrategia que se va a utilizar, de tal manera que la temática que se va a enseñar debe orientarse a través de una herramienta, tipología, y/o estrategia, que permita la suficiente claridad para que los estudiantes aprendan mejor. Cuando se va a emplear más de una estrategia, de igual manera, se explican teórica y conceptualmente, para las cuales existe una riqueza de formas metodológicas con que se puede abordar este componente. Desde la suvidagogía se recomienda el Texto Abierto Conceptual-TAC, pero también sugiere estrategias como la galería, mapas mentales, conceptuales, cognitivos, V heurísticas, mentefactos.

4.1.1.2.2 Límites procedimentales de las prácticas de enseñanzas

Estos límites se supeditan a presentar la explicación de cómo se va a utilizar la estrategia didáctica seleccionada para darle desarrollo a los límites conceptuales y brindar un mayor aprendizaje en el estudiante.

4.1.1.3 Prácticas pedagógicas

Desde la investigación se asume como el proceso que es producto de la decantación de la práctica profesional docente, de las prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, y actividades de todo tipo que el docente realiza en su quehacer pedagógico, así como también la integran las dinámicas de sostenimiento de la institución, al igual que la asistencia a eventos y actividades curriculares y extracurriculares: la práctica pedagógica no solo es del resorte del aula de clase,

sino que se constituye en una amalgama de multiplicidades de acciones que hacen parte de la vida sociopedagógica del docente y de la institución.

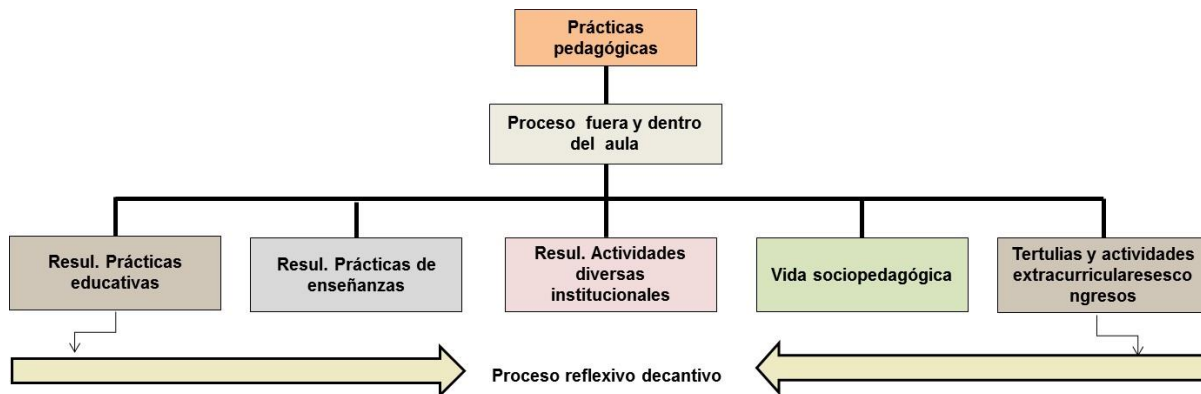


Figura 6. Síntesis de la práctica pedagógica.
Fuente: González-Arizmendi, S (2017)

4.1.1.3.1 Límites conceptuales de las prácticas pedagógicas.

Estos se circunscriben a los procesos reflexivos de decantación sobre todo tipo de actividad que adelanta el docente desde y sobre su quehacer pedagógico relacionado con todo lo que sucede en la práctica profesional docente, prácticas educativas y prácticas de enseñanzas, actividades diversas inherentes a cada tipo de práctica y de toda acción formativa, educativa y práctica que se derive de la enseñanza y aprendizaje.

4.1.1.3.2 Límites procedimentales de las prácticas pedagógicas.

Son aquellos que se supeditan a identificar, registrar, sistematizar, resignificar, y comprender todo el conglomerado de acciones teóricas y prácticas referidas al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje.

4.1.1.4 Prácticas suvidagógicas.

Su esencia se centra en dos procesos. El primero se encarga de recoger el producto final y/o condensado de las prácticas pedagógicas y darle un sentido suvidagógico, el cual se relaciona con los componentes de la suvidagogía, como son: docente vital, la vida, la disciplina que se orienta, el Otro, las realidades y la institucionalidad. El segundo consiste en darle escritura formal para efectos de visibilidad. Este tipo de acciones es lo que hace decible y visible las actividades teóricas y prácticas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de artículos, libros, ensayos, historias de vida, autobiografías, etc.

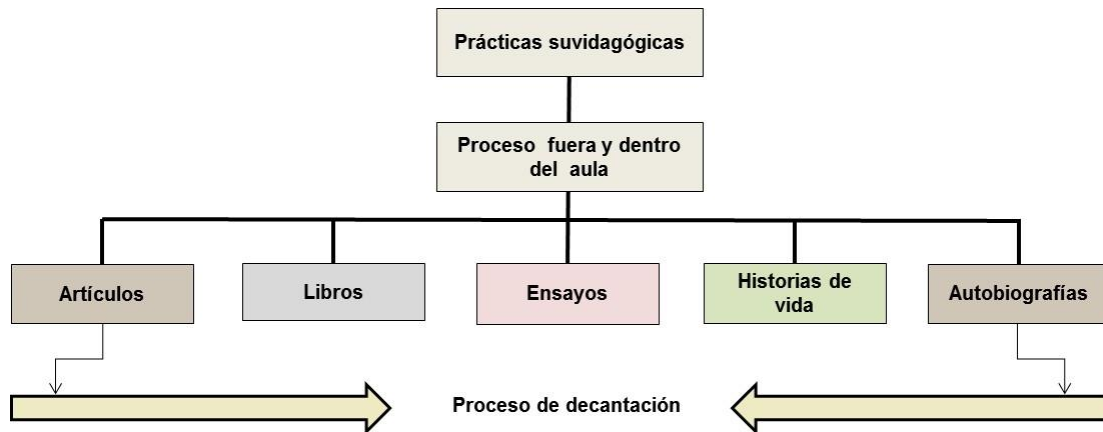


Figura 7. Síntesis de la práctica pedagógica
Fuente: González-Arizmendi, S (2017).

4.1.1.4.1 Límites conceptuales de las prácticas suvidagógicas.

Estos están enmarcados en los productos y resultados que emergen del proceso de decantación de los diferentes tipos de prácticas, así como de los componentes de la suvidagogía: el docente vital, la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad.

4.1.1.4.2 Límites procedimentales de las prácticas suvidagógicas.

Se ubican en las múltiples formas escriturales, con la cual se hacen visible todos los tipos de prácticas a través de la práctica suvidagógica, la cual a su vez representa todo el decantado que se da en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

PARTE 5

EJEMPLOS DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CONFIGURADAS POR EL DOCENTE VITAL A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA SUVIDAGÓGICA

“Lo peor es educar por métodos basados en el temor, la fuerza, la autoridad, porque se destruye la sinceridad y la confianza, y sólo se consigue una falsa sumisión.

Albert Einstein

SÍNTESIS

La práctica pedagógica no está circunscrita solo al aula de clase, como tampoco a la disciplina que orienta el docente. Estos hacen parte de los múltiples elementos de la práctica pedagógica, pues ésta va más allá de la mera actividad que realiza tanto el profesor como el joven que se encuentra en prácticas de formación docente, lo cual, también les debe incluir el saber epistemológico, saber pedagógico, saber didáctico, saber disciplinar, y el saber investigativo, más las asistencias a eventos, tertulias, disensiones, discusiones, aportes, reuniones, más la forma de pensamiento que tramita el docente, lo cual a través de la metodología Irsica se procede a intervenirla para terminar en la crítica y la escrituralidad, lo cual sería la práctica suvidagógica.

5.1 SEGUNDO AÑO DE BÁSICA

Había pasado el primer mes del nuevo año desde cuando los niños habían comenzado a estudiar en la escuela de la casa, pero se les dificultaba hacerlo por las altas temperaturas que se estaban dando, situación que los hacía sentir incómodos para estudiar, inclusive, el último domingo del mes se sintió un ligero temblor que luego fue reportado por la radio, sintiéndose en casi todo el país, en unos sitios más fuerte que en otros, cuyo epicentro fue la Cordillera Central⁹⁶.

La fecha que fijó la escuela formal fue un jueves dieciocho de febrero de 1976, como mecanismo para que los niños en estos días cogieran el ritmo del nuevo año educativo y entendieran que las vacaciones se habían acabado.

⁹⁶ Ante estas condiciones climatológicas, la poca brisa que hacía ni siquiera movía la cantidad de árboles de Mata Ratón (*Gliricidia sepium*) cercanos a la escuela de la casa y que según la leyenda cada vez que están florecidos el olor en esta fase reproductiva alborota a las mujeres, lo que hace que se enloquezcan y se vayan con los enamorados, volviéndose esto una costumbre.

Eran las dos de la tarde cuando Sebastián se acordó del compromiso que tenía, e inmediatamente se desplazó al viejo rancho de su amigo, encontrando en las calles polvorientas cerdos comiendo conchas y semillas de mango (*Mangifera indica*) y mamón (*Carica papaya*). Al verlas desoladas empezó a correr para llegar rápido. Cuando se presentó pidió un poco de agua, se sentó y reposó. Ante lo acalorado, fatigoso y desesperado que se observaba, su amigo le manifestó:

_ ¿Te venían persiguiendo?

_ No.

_ Entonces ¿por qué estás fatigoso?

_ Como venía retrasado empecé a correr: tú sabes lo puntual que soy.

_ ¡Ahhh! Claro, te entiendo.

De pronto, Sebastián se paró a revisar detalladamente los enseres que se encontraban en la cocina. Teotisto le hablaba pero su atención estaba centrada en la observación del entorno.

_ ¿Qué te pasa? Preguntó Teotisto.

_ Nada.

_ Te debe pasar algo, porque te estoy hablando y no prestas atención.

_ Lo que sucede es que no he podido entender la tarea que quedó pendiente para hoy sobre lo que es una descripción, por eso estoy observando porque no puedo narrar.

El primer día que llegó Sebastián a la escuela de la casa a estudiar, Teotisto se encontraba cocinando unos plátanos (*Musa paradisiaca*) para su comida de medio día, demorando quince minutos en la preparación del alimento, conocido como cabeza de gato, el cual hacía parte del compromiso que había adquirido con su amigo de comer a medio día⁹⁷. Después que terminó de hacerlo le brindó al visitante quien había comido desde las doce del mediodía, sin embargo, no lo despreció y lo acompañó en la comida de una de la tarde. Cuando Sebastián levantó su rostro, le preguntó a Teotisto.

_ ¿Cómo es que le dicen a esta comida?

Teotisto, antes de responder se acordó de la tarea que su amigo no había podido hacer y entonó:

_ A esta comida se le llama cabeza de Gato.

_ ¿Cómo la haces? Porque en mi casa nunca la he visto, y jamás la he probado.

_ Por lo general esta comida no la hacen los ricos.

_ Pero ¿cómo la haces? Insistió Sebastián.

⁹⁷ Esto se convertía en un nuevo concepto para el niño como el de almuerzo

Nuevamente Teotisto se acordó de la tarea y pensó que este era el momento preciso para explicarle cómo se hacía una narración.

_ A ver, primero que todo esto es un plato típico del Departamento de Córdoba que lleva como componentes plátano verde, ajo, cebolla, aceite. Se hace de acuerdo a la región donde viva la gente.

_ ¿Cómo así?

_ Mira Sebastián, esta comida se elabora de varias formas. Por ejemplo, existen zonas donde no cocinan el plátano, sino que lo asan en un fogón donde queda impregnado de cenizas; utilizando como aceite la manteca de cerdo o migajón⁹⁸. Inclusive, también lo llaman burro ñato, burro prieto, taponá galillo. Terminó diciendo.

Entonces, Sebastián contestó:

_ ¡Ahhhhh! Así es la vaina. Luego continuó hablando y manifestó:

_ Teotisto, con la explicación que me diste sobre cómo se hace el cabeza de gato, he logrado entender lo que es una narración.

Una vez terminaron de comer reposaron. Posteriormente hablaron del nuevo pacto para ese año que tenía que ser como el anterior, serio, preciso y con orden. Llegaron a nuevos acuerdos, empezaron a estudiar y lo hicieron hasta las cinco de la tarde.

Para el siguiente día, el estudio estuvo relacionado con el área de Lenguaje y centrado en la temática sobre ¿qué era una descripción? Teotisto se acordó de la conversación que había mantenido el día anterior en la hora del almuerzo con su amigo, para explicarle con evidencia, de cómo era este proceso.

Luego lo instó a que describiera el patio donde se encontraban diferentes tipos de animales que emitían sonidos, así como árboles y algunos matorrales disecados un poco por el fuerte verano, además de los vecinos que merodeaban los patios haciendo aseo.

No existía tarea que colocaran en la escuela tradicional que los niños no resolvieran en la escuela de la casa, logrando formar una unidad académica que les permitía desarrollar en ese entonces, lo que hoy se conoce como grupos de estudios, unidades académicas, Cipas, CUZ, Cades, generando con esto habilidades y destrezas de pensamiento.

Después que terminaron de realizar varias descripciones, procedieron a mejorar la lectoescritura, realizándola en periódicos y revistas viejas. Teotisto, después que escuchaba a

⁹⁸ El migajón es el sedimento en forma de pedazos muy pequeños que queda fundamentalmente pegado al caldero después de fritar abundante cerdo.

Sebastián en la lectura, le colocaba como tarea pasarla al cuaderno, de igual forma procedía él. Ellos estaban pendientes de los viajes que hacían los dueños de tiendas para encargarles revistas y periódicos viejos.

La señora Maritza en la escuela formal se había dado cuenta que Sebastián estaba académicamente por encima del resto de compañeros y que lo había expresado en múltiples reuniones al resto de profesores. Este niño rompió con el paradigma que como era hijo de un multimillonario a lo mejor no rendiría⁹⁹.

Un viernes del mes de abril próximo a la Semana Santa, Teotisto Benjamín se quedó esperando a Sebastián, y lo hizo hasta altas horas de la tarde, colocándole las tres faltas porque eran tres horas. Primera vez que había faltado a la escuela.

Ese otro día había actividades académicas normales, ya los dos niños lo habían planeado e institucionalizado, que los sábados tendrían clase, y que según ellos era la única escuela en el país que lo tenía reglamentado, y que sólo descansarían los domingos.

Como a las siete de la mañana del día sábado se presentó Sebastián a clases, y encontró a Teotisto muy callado. Este, con tono fuerte le preguntó:

_ ¿Qué te pasó ayer? No contestó.

Entonces volvió a preguntarle.

_ ¿Por qué no viniste?

Sebastián respondió:

_ En la escuela quien cometa una indisciplina lo colocan después que terminan las clases a dar varias vueltas en el patio con una campana de hierro muy pesada: el número depende de la gravedad de la falta. Alguien colocó una bola de chicle (goma) en la silla de la señora y cuando llegó al aula se sentó sin darse cuenta. Luego empezó a revisar la tarea, demorándose un buen rato en hacerlo.

Después que terminó de calificar se paró para colocar una nueva consulta para el siguiente día. El chicle se le pegó en la falda a la altura de las nalgas y todos empezaron a reírse: la actitud de los niños provocó que la profesora se diera cuenta del acontecimiento, procediendo a tocar el chicle.

⁹⁹ Representación social que existía en la época y que consistía en que quien tuviese dinero o procedía de familias pudientes, no tenía el mejor rendimiento, debido a que no necesitaba del estudio para ser alguien en la vida.

Lo identificó como el más costoso, pensando de inmediato que ese tipo de goma lo había comprado niños como Octaviano, Jairito o mi persona, porque según ella el resto no tenían recursos económicos con qué hacerlo, ya que conoce a cada uno de nosotros.

De pronto me miró y decidió acusarme sin saber quién lo había hecho. Como castigo me impuso cargar la campana en el hombro y dar veinte vueltas trotando, por esta razón no pude llegar.

Ante la justificación de su ausencia, Teotisto lo miró fijamente y le dijo:

_ ¿Y te dejaste imponer ese castigo, o de verdad fuiste tú quien lo hizo?

Sebastián manifestó:

_ La verdad fue que yo compré el chicle, pero no lo coloqué en la silla.

Con esta cotidianidad fueron llegando las calificaciones bimensuales, semestrales y finales, igualmente las actividades escolares, vacaciones, y todo lo que concernía a la época. En este segundo año en la escuela formal el mejor estudiante seguía siendo Sebastián, pero en la escuela de la casa lo era Teotisto.

El niño adinerado por haberse convertido en el mejor estudiante de la escuela formal, recibió como regalo de su padre pasar vacaciones de fin de año a donde un tío que vivía en Cartagena. Teotisto también se fue de vacaciones, se lo llevó un tío para la Ciénaga Grande del Bajo Sinú, donde vivía y subsistía con los recursos abundantes que le brindaba en ese entonces la espesa ciénaga.

¿Cree que la estrategia de aprendizaje que utilizó Teotisto para que su amigo comprendiera cómo se realiza una narración fue adecuada?

¿Cree usted que el ritmo de aprendizaje de los niños obedece más a unas particularidades intrínsecas en el sujeto denominada estilos de aprendizaje que a actitudes de superación y/o metodologías empleadas?

5.2 EDUCACIÓN Y AUTORIDAD

La autoridad es una condición que es sine qua non al ser humano, pero debido a múltiples circunstancias de la vida la deja perder, porque las acciones que comete no son direcciones para hacer crecer al otro, sino son decisiones represalicas que no constituyen crecimiento para la

construcción del ser-sociedad¹⁰⁰, que es el sujeto en el que se vislumbra la educación como sombrilla social que produce diferencias comportamentales y muy diferenciables, hoy día, con quien no se constituye como ser-sociedad.

_ Buenos días profesores, antes de empezar la temática necesito comentarles que durante este mes que hemos hablado sobre el abuso de la autoridad, no han sido puntuales, lo que indica que algo está fallando en el proceso dialógico que he mantenido durante varios meses con ustedes. Para esta situación que se está dando deben existir razones por el comportamiento que están presentando.

En esto se requiere disciplina y compromiso, no entusiasmos momentáneos, ni de que yo quiero demostrarle al otro que sí puedo o soy mejor que él. Aquí no se trata de responder a los caprichos de las normas, acá es una situación de conciencia y de reconocer su posición de ser con el deber - ser, es decir, mirar la realidad como realidad; no con lo que pueda ser, porque en esta situación, como es su propio posicionamiento, puede o no darse, luego entonces, yo debo actuar con la realidad observada y vivida, lo que genera cierto grado de volubilidad en las emociones.

Ahora, si ustedes no van a tomar estas sugerencias con la altura que merece el deber-ser de todos nosotros, dejemos las cosas como están y no ha pasado ningún problema. Si no estamos dispuestos a enfrentar el conocimiento con la realidad que vivimos y no somos capaces de dialogar con él, leerlo, revisarlo, mucho menos lo vamos a generar y/o producirlo, lo que indica que seguiremos siendo consumidores innatos de lo que hacen los foráneos.

Miren ustedes lo incomodo que es llegar el primer día al aula de clase; hablar sobre los acuerdos del nuevo año, metodologías, formas de evaluación, recomendaciones de textos de otras personas. No creen ustedes, que dentro de los libros recomendados, usted pueda decir, muchachos, jóvenes, niños, de estos cinco textos que les estoy presentando estos dos son míos. Eso es agradable, es académico, es estar ubicado y centralizado, donde las relaciones de saber - poder¹⁰¹ se fortalecen con los estudiantes, con los docentes y la institución.

En este instante, el profesor Cogollo pidió una interpelación manifestando:

_ Gracias maestro Crisóstomo por animarnos, la verdad era que estábamos tristes, pero no por lo que usted dice, sino que escuchamos comentarios de la directiva y de otros profesores que lo que estamos haciendo no tiene sentido¹⁰², y que éstas reuniones son para confabularse con ellos, aquí en esta escuela hay mucha hipocresía, maldad, envidia, además, no hay ayuda o incentivos por

¹⁰⁰ Es el sujeto que no sólo es ser vivo sino ser vital, y esto a su vez es un sujeto biopsicosocial antropoeducativo porque construye sociedad y le sirve a la sociedad.

¹⁰¹ Revisar cita 5

¹⁰² Se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.

parte de la institucionalidad para que todo lo que hagamos lo recojamos en un texto, revista, boletín, la escuela cuenta con algunos recursos, pero nunca se ven, no se sabe que se hacen.

_ Pero, profesor, por favor no le prestemos atención a ese tipo de comentarios, no se preocupen, nosotros hagamos nuestro trabajo. Ahora, en relación con lo de la plata, le aseguro que después que generemos las acciones producto de este trabajo, vamos a encontrar medios para dar a conocer este proyecto. Déjelos que más de uno se va pegando. No es fácil romper con una cultura de la no lectura, de la no producción, de no dejar hacer, de injuriar, de calumniar, eso no es fácil, muchos pensarán que estamos locos, ojalá estuviéramos locos y que la loquera se nos diera por leer las veinticuatro horas del día. Les entiendo perfectamente lo que están sintiendo, hagamos el trabajo acordado para hoy ¿Quiere decir algo profesor Adriano?

_ Adelante.

_ Vea maestro Crisóstomo, yo pienso, que usted disimuladamente nos ha dado un ejemplo de autoridad, pero que no es aquello que nos maltrata verbalmente, por el contrario, nos estimula para seguir adelante, creo, que esta debe ser la metodología y la intencionalidad de los regaños en las escuelas.

_ Muy bien profesor Adriano, me entusiasma que haya participado, fíjese que sí se están dando resultados, ya lo estamos haciendo con más propiedad, me alegro. En relación con lo que usted plantea sí es cierto, ésta debe ser la intencionalidad ¿Cómo hacer para que la autoridad en vez de convertirse en un regaño o en un llamado de atención sea un estímulo para los estudiantes? Revisemos algunos conceptos y reflexionemos sobre lo siguiente.

Se considera el regaño como el llamado de atención cuando se hace algo inadecuado. Sin embargo, hay que tener presente que debe hablarse con el individuo de manera directa sin utilizar palabras hirientes y pensar que no se convierta en irrespeto.

Profesores, piensen que también muchas veces el regaño se convierte en llamados de atención diaria, produciendo fastidios a los demás, lo que conduce a perder sentido y efecto por lo que se pretende corregir. Ahora, ustedes se preguntarán ¿Se puede hacer correcciones utilizando estrategias que lleguen y surtan mejores resultados? Claro que sí, ya que en la medida que utilizamos palabras hirientes y cuando uno hace un gesto también está regañando al otro de manera disimulada, prudente, formando en el individuo una pena moral, afectándolo y ocasionando situaciones que les puede llevar a asumir comportamientos de rebeldía.

Escuchen profesores, también es importante que el maestro sepa que el regaño es ridiculizar al educando y por ende generador de violencia interior en el niño, ya que produce disgustos y malestar psíquico, lo cual conduce a la angustia y soledad a la subvaloración

personal. Profesor Cogollo, el educando se siente despreciado, poco importante, se crea una imagen negativa de lo que es y para lo que sirve.

El regaño crea en el individuo unos sentimientos de rencor, desprecio, odio, y ofensa hacia el ser que lo regaña; de tal manera que se vuelve poco comunicativo y espontáneo frente a cualquier interés o necesidad que se le presente, lo cual implica una ruptura comunicativa¹⁰³. Si ustedes analizan un poco se pueden dar cuenta muchas veces que el regaño depende del individuo de cómo lo tome, algunos no le prestan atención, y para ello significa poca importancia o como algo pasajero del tiempo.

Fíjense ustedes, que muchas veces los padres toman el regaño como estrategias para corregir las cosas o errores cometidos por los niños o individuos ¿Creen ustedes que es lo más adecuado?

En ese momento, una de las profesoras interpeló manifestando enérgicamente.

_ Claro que no es lo más adecuado.

_ ¿Por qué dice usted eso señor Nora? Ratifíquelo.

_ Maestro Crisóstomo, no es lo más correcto porque produce muchos efectos negativos, tanto psicológicos, afectivos, y comunicativos, lo que garantiza un buen ambiente en armonía que no permite actuar a la carrera o de manera pasiva.

_ Muy bien señor Nora, excelentísima su opinión. Gracias por atreverse a hablar. Precisamente es a esto a lo que quiero llegar con ustedes, a un diálogo intersubjetivo¹⁰⁴ que nos permita replantear el conocimiento, identificando, registrando, sistematizando, resignificando y comprendiéndolo. Por favor es esto lo que se pretende, hablándoles un poco castizamente, es sentirlo, vivirlo, que se pellizquen, que ahí vamos poco a poco ¿No cree profesor Adriano que el regaño es una actitud de rechazo hacia otra persona? Dígame usted mismo ¿Cuál es el concepto que en nuestro medio se tiene de regaño?

_ A ver maestro Crisóstomo, considero que el regaño tiene que ver con las palabras de reproche rechazadas por los adultos que llevan a cabo los jóvenes o los niños, o entre adultos, pero por lo general, el regaño generalmente lo hace el adulto y lo recibe el menor. Pienso que es una actitud de rechazo hacia la conducta del otro, cuando ésta no es correcta.

¹⁰³ Cuando el hombre y la mujer no logran evitar este tipo de acontecimiento, es porque las acciones irracionales le empiezan a ganar terreno a los procesos y actividades racionales.

¹⁰⁴ La intersubjetividad es producto de la racionalidad

_ Carajo, como han ido evolucionando con las lecturas que han hecho, me agrada esto. Fíjense que sí se puede, que la mejor forma para que una persona pueda pensar, analizar, disertar, contradecir, disentir y reflexionar es a través de la lectura, no hay otra forma que enriquezca y madure más el pensamiento del hombre y de la mujer que la revisión de literatura, pero hago la salvedad, que la percepten, la acepten, la apropien y actúen.

Bueno, continuemos, les voy a colocar un claro ejemplo que se presenta cuando la profesora ante la pereza y falta de estudio de sus alumnos les dirige unas fuertes palabras para hacerlos entrar en razón y les dice entre otras cosas: ustedes son lentos, perezosos, no prestan atención, desperdician el tiempo, no hacen nada, estudien. Con estas palabras la maestra hace su regaño. Profesora Camila ¿Que observa usted en el ejemplo propuesto?

_ Maestro Crisóstomo, yo pienso que con el ejemplo que usted colocó he descubierto que el regaño es un discurso que resalta los aspectos negativos y censurables de la conducta de una persona o un grupo. Ahora, yo le pregunto a usted ¿Qué contiene el regaño?

_ Palabras de censura crítica hacia el otro, por medio del regaño se descubre la situación de la persona o grupo que lo está recibiendo, su comportamiento a los demás, por lo tanto, el regaño nos permite entonces, hacer un diagnóstico de la realidad problemática por las que pasan las relaciones de las personas enfrentadas, en el caso propuesto, las relaciones maestros-alumnos. Al Profesor Cogollo, lo observo muy pensativo, ha estado muy atento a los análisis que se han hecho. Por eso lo he escogido para preguntarle lo siguiente ¿Será el regaño una actitud positiva?

_ Maestro, antes de responderle la pregunta, quiero manifestarle, que sí es cierto que he estado muy atento a los diferentes análisis hechos en la mañana de hoy; por lo tanto, creo que sí puedo explicarle. En relación con su pregunta, algunas veces el regaño surte efectos positivos, porque quienes lo reciben captan el concepto que tienen de ellos, además, descubren su actitud equivocada y recapacitando cambian de actitud, mejorando entonces, las relaciones con los demás; precisamente, es lo que busca quien da el regaño y lo que también espera la maestra cuando se los hace a sus alumnos, que tengan un cambio de actitud, fruto de una reflexión que ellos hagan sobre su propio actuar frente al estudio. El objetivo con que se regaña a un niño o a un joven no es ofenderlo ni resaltar sus actitudes negativas para humillarlo, si no hacerlo entrar en razón para que cambie positivamente.

_ Entonces, profesor Cogollo ¿Usted justifica el regaño a los niños y a los jóvenes?

_ A ver maestro, lo que sucede es que a pesar de algunos aspectos positivos que se pueden obtener o esperar del regaño, no puede afirmarse que este sea necesario, o bueno, o que se justifique porque con frecuencia el regaño no puede afirmarse que sea necesario, o que genere consecuencias negativas para ambas partes. Se puede perder el respeto que se debe dar al niño y al joven, ya que estos también pueden perderlo hacia los mayores trayendo consecuencias negativas, debido a que la situación entre ambas partes se agrava.

_ Bueno, en relación con lo que acaba de plantear el profesor Cogollo ¿Cree usted profesor Adriano que el regaño es una manifestación clara de relaciones de poder en la familia o en la escuela?

_ Maestro Crisóstomo, creo que sí puede afirmarse, ya que el regaño a los hijos o a los educandos es muestra clara de las relaciones de poder que se dan en el mundo de tensiones de la familia, la escuela o en otros ambientes como en el trabajo, o en el deporte. Siempre se va a dar el poder del superior hacia el menor, del padre o madre al hijo, del maestro al alumno. El maestro o padre de familia manifiestan su poder en una relación tensa en que expresan su opinión hacia el otro.

_ Entonces profesor Adriano ¿Qué es el poder?

_ Yo pienso que es la acción que una persona ejerce o hace sobre otras en las que deja ver su posición de superioridad, utilizándola para obtener privilegios.

_ Deme un ejemplo.

_ Maestro, en el hogar y la escuela muchas veces el ejercicio de poder tiene un carácter productivo, lo que se busca con él es que los niños aprendan, se disciplinen, adquieran hábitos y valores, es decir, con el ejercicio de poder se busca un cambio positivo en los niños, pero el exceso del mismo puede traer consecuencias negativas como la violencia, que se puede manifestar en estados represivos.

_ Muy bien profesor, me agrada a que se aproximen a las respuestas. Pero escuchen esto, cuando se ejerce negativamente este poder en la escuela, ciertos maestros alzan la voz para expresar sentimientos y opiniones sobre los educandos. Muchas veces ante la falta de interés de los alumnos por el estudio y ante su bajo rendimiento académico, los docentes pretendiendo hacerles entrar en razón con un llamado de atención, se exceden en el ejercicio de poder y lanzan a sus educandos expresiones como: ustedes son lentos, perezosos, no prestan atención, sólo están ocupando sillas, desperdician el tiempo y se lo están haciendo perder a sus padres, ustedes están muy grandes.

Señores profesores, cuando se habla de poder generalmente se piensa en el Estado, pero el poder no está reservado exclusivamente a las instituciones, organizaciones o aparatos del gobierno, también está en los grandes movimientos o instituciones, como la familia y la escuela, y más aún, se encuentra en las personas como los maestros, y directivos docentes.

El poder entonces, no es cosa de orden superior, no lo encontramos en el Estado solamente, sino que en las pequeñas relaciones que se entablan con los padres, los maestros, los jefes en el trabajo, el líder comunal, el director del equipo y en los subordinados de estos también se dan relaciones de poder. Para usted profesora Betty ¿Cómo es utilizado el poder?

_Yo pienso maestro Crisóstomo, que el poder es utilizado por muchos para mantener un orden establecido y en muchos casos un estado de inferioridad, esto se puede apreciar entre patronos y obreros. Entre ellos hay una relación de autoridad-obediencia fundamentada muchas veces en el temor y el deseo de estar bien ante quien tiene ese poder en sus manos.

_ ¿Cómo cree usted que son las relaciones de poder en la escuela?

_Yo creo, que en la escuela se dan relaciones de poder entre directivos docentes y maestros, lo mismo que entre profesor y alumno. Ahora, entre directivos y docentes las relaciones de poder son menos acentuadas que entre maestros y alumnos. Generalmente entre directivos y docentes existen relaciones cordiales y de cooperación en el trabajo, porque hay un objetivo común de fondo, la educación de los estudiantes. Entre docentes y educandos las relaciones de poder son más acentuadas, observándose con mayor frecuencia en relaciones de mando. En la escuela se ha mantenido la costumbre de hacer del educando un discípulo obediente, que además de escuchar al profesor y aprender de él, debe obedecerle haciendo lo que ordene, además, es quien determina la manera de cómo se va a dar la relación maestro- alumno, en otros términos, es el que también sugiere las actividades de aprendizaje, el alumno las acepta, y es quien elige las fechas de las evaluaciones, los alumnos obedecen, sólo las aceptan y las siguen; de tal manera que en la escuela se observa la soberanía acentuada en el poder del docente, estimados colegas, lo que ha llevado a los alumnos a asumir un papel pasivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre docentes y estudiantes las relaciones de poder se dan verticalmente, el docente muestra su poder ordenando la realización de cosas, el educando se limita a obedecer y seguir instrucciones del profesor y a veces ciegamente sin cuestionarlas ni analizarlas. Las relaciones de poder funcionan y se visualizan en la escuela cuando se ordena, obedece y se impone la voluntad sobre el estudiante. De igual manera, en el hogar las relaciones de poder funcionan en forma similar a la escuela, el padre o la madre determinan e influye sobre los hijos en sus criterios, sin tener en cuenta la opinión de estos. De esta manera maestro Crisóstomo, es como logro visionar las relaciones de saber-poder en la escuela, inclusive, en la familia.

_ Gracias señor Betty por todo este análisis que hace usted, lógicamente obedece a su posición como directora de la escuela, pero déjeme preguntarle a la señor Camila ¿Qué posición toma el sujeto?

– Maestro, el sujeto en las relaciones de poder son, el educando o el hijo respecto al docente y al padre de familia, y al docente y/o padre respecto al alumno o al hijo. En el caso del hijo o del estudiante, toma una posición de escucha, aceptación, obediencia, respeto, aunque a veces se reprime y violenta mostrándose desobediente, esto depende de la presión que se ejerza sobre él o el de los conflictos interiores del mismo.

Para los casos del docente y el padre de familia, asumen una posición de dominio, poderío, autosuficiencia, quieren ser los conductores del proceso de formación y desarrollo del niño, negándoles a estos la posibilidad de libertad, no de libertinaje, de tomar su propia posición al respecto, con el objeto de que el niño y/o adolescente pueda tener la opción de pensar, analizar y elegir dentro de un abanico de posibilidades su mejor opción.

_Gracias profesores por hacer de esta mañana calurosa un espacio diferente, permítanme concluir brevemente lo siguiente.

El poder se ejerce sobre el educando desde la familia y la escuela dejándole pocas opciones y limitando su libertad al igual que atrofiando su capacidad de elección. Con este epílogo abstracto con que termino, puedo decirles que en este mes que llevamos conversando sobre la autoridad en la familia y la escuela, así como las relaciones de saber-poder que se dan en estas instituciones, hemos terminado su análisis. Nos encontraremos el próximo lunes, a las tres de la tarde para seguir dialogando acerca de la temática que sigue, que es sobre el fenómeno de la evaluación. Aquí tienen el material para que lo revisen. Recuerden, que de este proyecto pasaremos a las acciones que tienen que implementarse para cambiar las dinámicas crítico-reflexivas que se producen en el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje de esta institución. Además, les voy a dejar unas preguntas problematizadoras para que reflexionen desde su práctica pedagógica.

¿Cree usted que con el regaño se puede obtener cambios de actitud y aptitud positiva o negativa en un estudiante de cualquier edad?

¿De qué forma cree usted que intervendrían las relaciones de saber-poder en las instituciones educativas?

¿Cree usted que el regaño siempre ha sido una manifestación de poder tanto en la casa como en las instituciones educativas?

5.3 EDUCACIÓN CON ÉTICA Y COMPROMISO

Si la mayor parte de los equipos de trabajo de los políticos lo conformaran cicerones serios, honestos y transparentes, sin que se vuelvan fementidos al igual que sus jefes, de lo que sí estaría seguro, es que Colombia fuera la eterna probidad. De aquí que el que es falso, siempre lo será y lo que promete nunca lo cumplirá. Viven con una ilusión y como seres adaptables que son, adquieren acondicionamientos, tanto, que en últimas instancias no les interesa si la sociedad los cuestiona.

_ Profesores y profesoras, muchos de ustedes quieren saber ¿Por qué tomé la decisión de hacer política? Dialoguemos, que en el camino de la historia se darán cuenta por qué lo hice. Empecemos diciendo, que un día cualquiera al ver tanta injusticia, irresponsabilidad e

ineficiencia en mi región decidí combinar la labor formadora y educadora que realizaba diariamente en mi escuela con la política. Logré incursionar, pero sólo dos años después de tantas injusticias fue cuando me di cuenta de la imposibilidad de penetrar a los grandes esquemas y de lo difícil de realizar esta actividad en un medio sin cultura política, donde el concepto lo han relacionado con el volco de balasto, las tres planchas de zinc, o a los dos bultos de cemento, estrategia que les ha dado resultado históricamente para conseguir las cúreles acompañadas de votaciones que por lo general no obedecen a lo real, pero nunca pasa nada en este país, que lo he llamado “la eterna probidad”, más aún cuando los estrados judiciales siempre han estado al servicio de los cacicazgos políticos, como pago de favores.

Señores docentes, aquí no pasa nada, nadie ve, pero sé que ustedes siempre estuvieron pendientes de mí, y me acompañaron desde todo punto de vista, inclusive, atentos a lo que sucediera en la escuela, por ello, hoy han venido a mi casa para que les diserte sobre la experiencia que he vivido en los convites de la “política”. Se preocupan porque me estiman y creen en mí.

Amigos y amigas, antes de referirme esencialmente a lo que pasó sobre mi paso por la “política”, quiero hacerles unos comentarios relacionados con lo del maestro Crisóstomo. Además, debo manifestar mi rechazo en relación con lo que le ocurrió a este gran hombre. Fíjense, para que ustedes se den cuenta quiénes son los que manejan los destinos de las diferentes regiones de éste país, y que la gente vota sin tener en cuenta las consecuencias que se originan en las comunidades, a la larga, a estas lo que les interesa es que le paguen el voto, o le den cualquier cosa.

Es inentendible que el Alcalde haya trasladado al Maestro Crisóstomo porque el grupo pedagógico que conformó en la Escuela para generar investigación, dedicado al desarrollo educativo y pedagógico, con acróstico de Fudepe, según el burgomaestre, era para confabular sobre él y su grupo político, por esta razón ilógica y descabellada lo mandó bien lejos, echando por tierra la envergadura y dimensión del proyecto que el Maestro se había ideado con sus colegas para cambiar la educación del municipio, y que tuvo eco en la región, donde ya las otras escuelas estaban implementando la propuesta porque la vieron viable para cambiar la dinámica crítico-reflexiva que se venía dando en el mundo de tensiones y en los submundos que lo integran, así como en las micros-esferas que los componen como son, para el caso en comento, la enseñabilidad y aprendibilidad.

A ese tipo de profesores y profesoras investigadores se les debe brindar apoyo permanente, porque son los que jalonan los procesos investigativos en las instituciones educativas, no a los recogedores de voto, o a los que invitan a los padres de familia montando reuniones paralelas, con el sofisma de que se va a ser un bazar para recolectar fondos, pero la intencionalidad no es otra que decirles por quien se tiene que votar, con el pretexto de que el senador regalará el polideportivo y las matriculas para el siguiente año.

Mis estimados profesores y profesoras, como si esto no fuera un mandato constitucional, recuerden el artículo 67 de la carta magna que reza que: “La educación es gratuita hasta nueve”.

De aquí que *a través del Decreto N° 4807 del 20 de diciembre de 2011:*

*El Gobierno Nacional establece las condiciones de aplicación de la gratuidad total de la educación, desde preescolar (transición) hasta el grado 11 y dicta otras disposiciones para su implementación. La gratuidad total en la educación descrita en la **Directiva Ministerial N° 23** significa que los padres de familia no pagarán en dinero o en especie -en ningún caso y bajo ninguna circunstancia- por la prestación del servicio educativo de sus hijos. Esto quiere decir que los establecimientos educativos estatales no podrán cobrar por costos relacionados con la matrícula, pensiones, carnet estudiantil, certificados de estudio, mantenimiento de equipos, boletines, constancias o derechos de grado, seguros estudiantiles y en general, por ningún servicio complementario de las instituciones educativas oficiales. El gobierno del presidente Santos en cumplimiento de las Constitución Política de Colombia en su artículo 44 quien consagra la educación como un derecho fundamental de los niños y en su artículo 67 señala que es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, y que será gratuita en las instituciones del Estado. Que el artículo 93 de la Constitución Política de Colombia establece que los derechos constitucionales tienen que interpretarse de conformidad con los tratados internacionales sobre derechos humanos ratificados por el Estado Colombiano. Que diversos tratados internacionales señalan la obligación de los Estados para garantizar la implantación progresiva de la educación gratuita, entre otros, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el artículo 28 de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, el artículo 26 de la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el artículo 13 del Protocolo Adicional en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Que la Corte Constitucional, a partir de una interpretación armónica de los artículos 44 y 67 de la Constitución Política con los tratados internacionales de derechos humanos suscritos por el Estado Colombiano, ha señalado en diversas oportunidades, entre otras, en las sentencias T-323 de 1994, T- 550 de 2005, T-1228 de 2008 y en la C-376 de 2010, que la educación es un derecho de carácter fundamental, obligatoria para todos los menores entre 5 y 18 años de edad, y que se debe implementar progresivamente la gratuidad para la realización del derecho a la educación, eliminando de forma gradual el cobro de los servicios complementarios de los que trata el artículo 67 y los demás gastos establecidos. Que la Corte Constitucional en la Sentencia C-376 de 2010 resolvió la exequibilidad condicionada del artículo 183 de la Ley 115 de 1994, en el entendido de que no aplica la regulación de cobros académicos en las instituciones educativas estatales en el nivel de educación básica primaria, la cual es obligatoria y gratuita, y mientras progresivamente se alcanza la gratuidad universal para los niveles de secundaria y superior. Que el artículo 140 de la Ley 1450 de 2011 establece que los recursos del Sistema General de Participaciones para educación que se destinen a gratuidad educativa deberán ser girados directamente a las instituciones educativas estatales, de conformidad con la reglamentación que el Gobierno Nacional establezca. Que el artículo 16 de la Ley 715 de 2001, señala que la participación para educación del Sistema General de Participaciones, será distribuida atendiendo los siguientes criterios: i) población atendida ii) población por atender en condiciones de eficiencia iii) equidad”.*

Ahora, revisemos el otro extremo, no sé si ustedes recuerdan al señor Tito Liborio, que llegó a este pueblo como Profesor nombrado por un Alcalde y que desapareció de pronto porque unos estudiantes encabezados por Sérvuro Luís, Sebastián, el Loco Pablo, Diovadil, Guadel,

Quiko y el indio, se lo encontraron haciéndole el acto sexual a una burra. Posteriormente como a los seis meses se supo que el mismo mandatario lo rescató y lo premió volviéndolo a nombrar en otro pueblo.

Eso que les acabo de decir, es lo que se vive y se da en las micros esferas de los submundos de tensiones, entre éstos, el de la politiquería. Imagínense ustedes los controles que supuestamente se dan en el país de la eterna probidad. Escuchen bien este caso del Profesor Tito Liborio, que entre otras cosas, no se puede comparar con el del Maestro Crisóstomo, debido a que nuevamente quedó mal en el pueblo a donde lo llevaron, entonces, sus amigos políticos lo trasladaron para san Jerónimo de Montería, vinculándolo a una importante Universidad como tractorista y al año como laboratorista. Posteriormente se forma como licenciado y aparece luego de Profesor tanto en la Universidad como en un prestigioso Colegio Oficial.

En este instante, cuando el Maestro Juan Pascual les recordaba a sus colegas lo que había sucedido, miró hacia atrás y anunció:

_ Roberto, tráenos café, que esto sólo empieza.

De pronto apareció la Señora Maritza, que también estaba interesada en saber lo que había pasado con su amigo Juan Pascual. En ese momento el Profesor Medardo con su voz gruesa, pausada y medio gago manifestó:

_ Maestro Juan Pascual, cuéntenos todo lo que usted pudo percibir, olfatear y sentir en ese mundo impenetrable y no conocido por la gente del común, de los que damos el voto, díganos ¿cómo es la política? cuéntenos, no deje nada por fuera, desahóguese y expérenos ¿Por qué regresa a la labor exclusiva de formar y educar de la cual usted es experto?

-Gracias Profesor Medardo por el halago que me hace y porque vuelvo a respirar el oxígeno puro, porque a donde me encontraba estaba poluído, estaba asfixiándome. Ahora sí tengo argumentos para decirles ¿por qué no es política, sino politiquería?

De pronto paró, suspiró, tomó oxígeno, espiró y continuó diciendo:

_ Les voy a decir las razones y las verdades ¿por qué la politiquería es la cloaca más grande que pueda haber en la tierra?

Estimados profesores y profesoras, cuando alguien ambiciona hacer algo para el desarrollo de una comunidad, nunca dejan de haber los inescrupulosos pensamientos de algunos, y que reinan en la cabeza de quienes tienen el paupérrimo procedimiento politiquero pasado de moda y más bien mandado a recoger, sin ser elegantes en el proceso democrático donde todo se lo llevan a la zancadilla, al chisme, a la calumnia, a la injuria, siendo esto manipulado por ciertas

personas que quieren gobernar por lo que les significa el dinero, la tradición, la hegemonía y hacerse dueños de una región cuando muchos de ellos no tienen los mínimos cimientos éticos, educativos, políticos y democráticos, donde dirigen sus proyectos sin ética y compromiso.

Todos saben que la idiosincrasia de un pueblo, de una región, de una nación que ostenta salir adelante se vuelve esquiva cuando se entera que la están engañando políticamente a través del clientelismo burocrático, desencadenando esto en el aumento de la abstención¹⁰⁵ cada vez que hay elecciones, es decir, ya las personas cada día creen menos en sus gobernantes.

Amigos y amigas, la politiquería con sus aliados como la corrupción política y administrativa, gestora de las malas administraciones, de la utilización y aplicación errónea de los dineros enviados por el Estado a otros compromisos diferentes de poca trascendencia, son los causantes fundamentales de la crisis socioeconómica que ha llevado a los municipios a la pobreza y a la extrema pobreza y al escalabro económico de sus arcas reflejándose en miles de ciudadanos en el no disfrute de derechos, como el de la educación, salud, servicios públicos y vías.

La tajante crítica, debe el pueblo recibirla con ufanía constructiva, y no con recelos e ilusiones gnósticas hecatómbicas, ni mucho menos contubernio, con embrollos chismográficos pocos elegantes, ni con miseración, como se generan cuando algunos sujetos no están invitados a hacer parte del proyecto político.

Hay que tener cuidado y con la cabeza en alto para realizar proyectos políticos y poder demostrar que sí se puede, pero diferente al de Belisario Betancur Cuartas, con hechos y no palabras, enunciado éste muy utilizado por más de un politiquero cuando se acercan las elecciones.

Lo que se pretende con esto, es alertarlos a ustedes y a las comunidades para que no caigan en un vacío engañoso y difícil de salir y no poder tapar la herida que por muchas suturas que se le cojan siempre se va a tornar convaleciente.

El pueblo seguramente reaccionará ante las benevolentes censuras necesarias para el bien de los Municipios de Colombia, que lo está necesitando con urgencia. Los rostros de muchos mostrarán la incertidumbre que viven los municipios colombianos, pero como hijo incondicional de Colombia, yo Juan Pascual pretendo avisar con avidez y honestidad a las comunidades en general, que subestimen con acérrima voluntad toda administración corrupta y podrida que llegue a originar colapsos económicos y sociales para que más tarde no estén lamentándose de no tener educación, salud, y servicios públicos, y así poder frenar las equivocadas formas del desarrollo que emplean los politiqueros.

¹⁰⁵ El voto en blanco debe ser una posibilidad, que como lo decía Aristóteles, debe ser más real como posibilidad que la propia realidad.

Profesor Arístides, el emporio que se vive en los municipios del país, liderados por los fementidos gobernantes que se rodean de cicerones ineptos, acabando con los recursos que llegan a los municipios, fruncidos por pésimas administraciones, le han dado origen a un desorden administrativo que ha llevado al caos a las humildes comunidades, que entre otras cosas, son las que llevan y le transfieren el poder a los fementidos gobernantes, donde ciertos individuos reciben las puras críticas de la verdad como represalias contra su dignidad moral.

Profesor Eufrasio, y a todos ustedes les digo con toda sinceridad, pongan a funcionar el lado derecho del cerebro e identifiquen lo que les proponen haciendo un análisis de autoconciencia sensorial, para ver quién tiene la tan pretendida razón, ellos que tratan de enmascarar y obstaculizar el desarrollo de los municipios, y que en el fondo le están haciendo es un mal a las comunidades, o algunas personas que tratan de la forma más pulcra, hacer reconstruir lo que se está perdiendo.

Profesores, dejémonos de estar haciéndole el juego a los clientelistas y de estar llevando al poder a los que no saben administrar, y a los que originan el caos político-económico y social del país, teniendo como consecuencias comunidades con precarias condiciones de vida.

Profesor Pacho, analice una cosa, estos patéticos comentarios, nos estimula a que sepamos por quien vamos a votar, recibámoslo como un bien de progreso para las comunidades, donde éstas tendrán que aprender a escoger sus gobernantes. Esto que les voy a decir recíbanlo como un atestado, un politiquero es un ser vehemente del cual se puede esperar algo extraño, y que en su alma tarde o temprano reposarán las injusticias cometidas por ser individuos incapaces.

Vea Profesor Kiko, históricamente en los procesos políticos se ha dado un fenómeno de mirar al otro, subestimándolo, lanzando manifestaciones como: “y de dónde salió ese”. Algo similar a lo que sucedió con Jesús en los tiempos que predicaba en Galilea en donde los sacerdotes y escribas de entonces decían, “y ese no es el hijo del carpintero”, si precisamente era él. De igual forma sucede en los entornos municipales, regionales y nacionales que con demasiada frecuencia se produce la interrogación ¿y ese quién es? y/o ¿de dónde salió ese?

Pero, quieren saber mis estimados profesores ¿Qué pienso de esas personas? Escuchen lo que le diría a un politiquero, que seguramente va a preguntar ¿quién es ese? Vea señor, ese que está señalando es una persona como usted, que un día cualquiera un óvulo y un espermatozoide humano se unieron aleatoriamente para dar origen a una minúscula estructura que simplemente es la que usted está señalando, con condiciones anatomo-fisiológicas, conductuales, actitudinales y aptitudinales, capacidad de socialización, creatividad e inteligencia mejores que las que usted tiene, y continuaría diciéndole, pero como lo está viendo actuar en las comunidades donde históricamente usted las ha engañado, está pensando en que puede perder el poder con ese nuevo y verdadero ciudadano, debido a que está usando bien el concepto de política, además, goza de algunas condiciones que pueden ser mucho más grande y mejores que las suyas, entonces, por

eso lo señalas, pero sabe una cosa señor politiquero, más bien lo que debería hacer es brindarle los espacios de aclimatación y esperar la oportunidad de que muestre el discurso que tramita, porque seguramente lo tiene, y así poder unir lo que él trae con lo que usted ofrece, para que se pueda mejorar y limpiar su propuesta, de tal manera, que pueda construirse un verdadero equipo de trabajo que tramite un tejido verdaderamente político para el desarrollo de los pueblos, producto de una buena enhebración.

Fíjense profesores y profesoras, que de esta forma esa persona puede acompañar en los procesos de desarrollo del municipio, sin recelos, mucho menos con envidia, es decir, no dañes el futuro de tu municipio, de tu región, de tu nación, porque existe la posibilidad que en ese nuevo líder, callado, apaciguado, tímido, o que es muy discursivo y locuaz está el verdadero desarrollo del país para elevar la calidad de vida de las miles de personas que tanto escuchan hablar de eso y que desean conocer a qué sabe el concepto de calidad de vida.

A ese prospecto ábrele la puerta¹⁰⁶ y déjalo entrar al equipo de trabajo, pero no colocándole obstáculos, no subestimándolo, no con sonrisas que hacen más daño que el propio puñal. Profesores, no se puede propagar la envidia, del latín envidian, que siempre está presente en los que han madurado gonadalmente, con cuerpos neuronales poco compactos y cilindro ejes incomunicados, es decir, aquellos que sólo se comportan como seres vivos, más no como seres vitales¹⁰⁷, o que están pendientes cuando se presentan propuestas para mejorar el desarrollo del Municipio, en todas las dimensiones, entonces, las esconden tratando de entorpecer los procesos, debido a que se conforman micro equipos con intereses particulares.

Seño Maritza, analice lo siguiente: en la sociedad existen muchas personas que sienten envidia por los demás, pero la verdad es que ellas saben exactamente lo que es y el daño incalculable que hacen y se hacen, y es que la envidia no es simplemente ese significado que se ve expresado en los diccionarios donde casi siempre dicen lo mismo. Ahora bien, su significado va más allá de esa definición, debido a que la envidia atormenta a quien la siente intensamente, siendo esclavo, privándose de su libertad, es más que un simple pecado. Muchas personas hablan de la envidia de la buena, es sólo una manera de justificar un sentimiento que no puede evitar sentir, porque, aunque trate de disfrazarla con términos agradables como “de la buena”, la palabra envidia no pierde su significado real.

¹⁰⁶ En la política también se puede hacer lo que sucede en el deporte, que cuando hay un fenómeno darle la oportunidad, y no obstruirlo, que en muchas ocasiones hasta la vida le ciegan.

¹⁰⁷ Un ser vivo nace, crece, reproduce y muere. Para el caso del hombre y la mujer, además de ser seres vivos, deben ser seres vitales, es decir, que sirvan para la dinámica sistémica de la vida. El hombre o la mujer que no sea vital, es porque no se ha constituido como ser-vital, sino que sigue siendo ser vivo, inclusive, aun pasando por Escuela, Colegio, Universidad, lo que significa que la conciencia de estos la tienen, pero actúan como vegetales, lo que determina, que no son vitales, sino simplemente seres vivos, donde sus conciencias se vegetalizan, sin que hayan sufrido un trauma neurológico.

Puede decirse que la envidia es un sentimiento muy profundo que se siente, tal vez inconscientemente cuando la voluntad y el esfuerzo no son suficientes para alcanzar logros y metas, pero en cambio, otras personas alrededor sí consiguen alcanzar sus objetivos, tal vez porque su voluntad es más fuerte o tienen deseos más grandes por conseguir lo anhelado y todas las veces no se hacen esfuerzos suficientes para obtener lo deseado, siendo una manera de exteriorizar el enfado o decepción, por lo tanto, es desahogarse por medio de un sentimiento que prefiere no ser perjudicial y así sentirse mejor, olvidando un poco que el fracaso y los vacíos no son culpa de los demás, sino propios, porque no se es capaz de tener la suficiente voluntad y a veces capacidad de conseguir lo que se quiere.

Profesores, no se les olvide que la envidia puede llegar a extremos en los que el individuo siente situaciones como sentirse mal por los éxitos de los demás, es un sentimiento que se basa en el deseo de lo ajeno por la carencia de él, cuando te gusta algo de otra persona y no puedes tener, sentimiento bajo que no tolera el bien de los demás, deseo mal intencionado del bienestar ajeno, es una situación psicológica personal en la cual no es capaz de llegar alcanzar lo que otras personas han conseguido con las mismas capacidades y destrezas, porque cuando el otro lo consigue, se ven frustrados, por lo tanto, no se devuelven a corregir el error, por el contrario, se afligen despertando el deseo del éxito sin buscarlo.

Es no poder disfrutar de lo que se tiene, es ignorar que la felicidad la proporcionan la salud, la armonía, la unión familiar y todo aquello que llena el alma y no aquello que permita acumular riquezas, lujos materiales, o el status social.

Mi seño Maritza, créamelo, yo Juan Pascual Rivero nunca la he sentido, créalo que es mejor construir espacios critico-reflexivos y encuentros donde las diferencias se conviertan en acercamientos para fortalecer las debilidades democráticas de las comunidades, que en últimas instancias son las perjudicadas. Se acuerdan ustedes de las diferencias conceptuales que existieron entre dos profesores en relación con el valor del saber cotidiano.

_ Claro, claro Maestro que nos acordamos.

_ Bueno, fíjense que es un buen ejemplo para los cicerones filosos, envidiosos e ineptos y disipadores del erario. Esto no podía llegar a problemas personales, porque las diferencias conceptuales sólo mejoran y superviven en la medida en que los saberes se confronten, ya sean conocidos¹⁰⁸ (saberes científicos) y/o ignorados (saberes cotidianos)¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Son los saberes que han sido validados por el conocimiento científico.

¹⁰⁹ Son todos aquellos saberes que estando por fuera del currículo no son mediados por el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, pero que emergen de la intersubjetividad dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

En ese instante el profesor Kiko intervino preguntando.

_ Maestro ¿en relación con lo que usted está trayendo a colación en qué terminaron las relaciones de esos profesores?

_ Profesor Kiko, quedaron en lo que tenía que suceder, uno de ellos le envió una epístola al otro, donde a través de medios civilizados llegaron a entender las diferencias, lo que significó un mayor arraigo entre estas, en las que entre otras cosas, si lo permiten se los voy a leer.

_ Léalo Maestro.

_ Ya vengo.

De pronto se paró a buscar la carta. Al pasar por la cocina, aprovechó para ordenar nuevamente café y regresó con unos papeles amarillos y arrugados diciendo:

_ Aquí tengo la carta, miren que se dio lo que tenía que haber sucedido, una dialogicidad civilizada, escuchen:

“Estimado maestro, cuando el hombre parte de la praxis pre-científica y de un saber casi exquisito, deja entrever el alto y costoso valor del saber cotidiano. De aquel saber que se envuelve en el entorno como lo hacían aquellos remolinos del mes de marzo, cuando el desequilibrio ambiental, solo era una cuota del desastre ecológico que se está dando, y os digo maestro, porque habéis comprobarlo, aunque verte dirigiendo la praxis tutorial en el Centro Regional de Educación a Distancia de la Universidad de Córdoba en Chinú, implícito entre bellas mujeres y que los mismos cuadros hacían de la naturaleza un espacio propicio para la investigación. Llegó el momento del intercambio de saberes de fronteras donde la casta sinuana empezó a confrontar el séptimo arte en mano de uno de los gloriosos pintores del país violento; frente al problema epistemológico de valorar lo nuestro.

Era tanto el agobio por conocer su rigor conceptual que visto desde el status del saber que usted gobierna, sentí existencia cuando salió de sus entrañas una ciencia que permitió seguir hablando el mismo lenguaje, implicitándome en el proceso hermenéutico de su búsqueda de sentido en el arte. Veía cómo sus alumnos plasmaban el pincel con tendencias naturales; tanto que quise haber estado es esos paisajes como forma de aislarme del ambiente construido y de haber pasado al antaño ambiente natural para evitar la polución que nos asfixia.

Eran las cinco de la tarde, cuando tú maestro hablabas del arraigo cultural y de los efectos socio políticos del país, hablabas de tus pasos por Europa y de la poca atención que te prestaron en la Unicordoba, cuando otras solicitan tu saber, problema regional de no saber detectar y valorar los saberes que circulan en los coterráneos, dándole validez a los que hablan suave y en otros idiomas.

Qué tristeza es ver y sentir que los nuestros no crean en los nuestros, pero sólo tú no has pasado por eso, el mismo Jesús rey de reyes, vivió en carne propia su no aceptación entre su gente. Sólo te digo maestro, que de Santa Lucía de Arache a Santo Domingo Vidal de Chimá existen grandes hombres y mujeres, tanto como para hacer historia universal; qué decir de Pellales, del Ñato, de Dos Pinga, de Tropepey, de Lombriz de Mulo, de Mojón Dulce, del Amarillito, de Ramón Cogollo y del simbólico Ángel.

La seguridad que vives tú la has construido, refugiándote en las polvorientas calles de la capital de Santo Domingo Vidal, donde habitas en un nicho que según comentarios es una jungla, que con frecuencias la mencionas en tus andanzas. Maestro, la razón de ser de ese 17 de Octubre de 1997 (próximos a urnas) en el Colegio Nuestra Señora del Carmen de Chinú, se vivió el proceso epistemológico que permitió que la brecha cultural mejore a través del diálogo de saberes, donde tus maniáticas expresiones denotan el haber dicho...esa pintura va mal puesta. Pero sólo queda decirte maestro que de este dialogo de saberes no sólo persiste el hecho de estar “sucio de letras”, sino el hecho de saber que la savia está en el árbol, la tinta en el papel y la razón en Dios”.

Al terminar de leerlo, el Maestro suspiró, manifestando:

_ Profesores, después de haber leído esta carta les digo que los hombres que se convierten en asesores mentirosos, no saben que son un regalo de Dios y ponga cuidado seño Maritza, que en Génesis 2:18 dice: *“No es bueno que el hombre esté solo; le haré ayuda idónea para él”* y es entonces cuando aparece ese baluarte importante para el hombre, para el desarrollo de los pueblos y para el mundo como lo son ustedes las mujeres, que también han sido subvaloradas y engañadas por la politiquería, por ello es bueno que incursionen en la política, porque son imprescindibles, significativas y femeninas, además, desde aquí promocionamos un concepto de mujer, como aquel ser que evoca la paz con gran ensoñación, dueña de la inteligencia, la fuerza, la ternura y el carisma, quien mantiene y sostiene la vida durante nueve meses en una laguna, y en la que no le cuesta nada repetirlo innumerables veces por tal de dar su amor.

No hay duda que lo está haciendo mejor que los hombres, de aquí, que durante mi paso por la política, les brindé un apoyo incondicional para que cada día incursionen más ¿Por qué no tener en todas las alcaldías, gobernaciones, ministerios, presidente y los altos cargos del país a mujeres? A ver cómo nos va.

Mis estimados docentes, recuerden que esto no sólo le bastó al Dios de los cielos sin que le atribuyera a la mamífera más inteligente ser ayuda idónea del hombre. Fíjense, que éste se ha portado tan mal que se arrepintió de haberlo hecho y lo dice en Génesis 6:6: *«Y se arrepintió Jehová de haber hecho hombre en la tierra y le dolió en su corazón»* y en Génesis 6:7 dijo: *“raeré de sobre la faz de la tierra a los hombres que he creado, desde el hombre hasta la bestia y hasta el reptil y las aves del cielo; pues me arrepiento de haberlos hecho”*.

Algo muy interesante que he observado hoy, es que, están contentos, cosa no muy frecuente entre ustedes por los múltiples problemas que los aquejan, pero hay que seguir trabajando por lo que quieren, sé que la van a conseguir: tener una buena calidad de vida. No se preocupen, que ésta no llega sola, hoy día necesita de gestionarse, por lo tanto, lo que estamos haciendo aquí, hace parte de la conquista.

Ya se los había mencionado, las personas somos un regalo de la vida dada por Dios, de aquí que no necesitamos escudarnos en las mentiras. Fíjense, que en esta tarde nublada y próxima a Semana Santa, los he invitado para que conozcan a fondo las razones por las que un hombre como mi persona, bueno, fiel, honesto, portador de principios sociales y disciplinado, abandona el oscuro mundo de la politiquería, porque siento en lo más íntimo de mi vida que me han engañado y cuando me acuerdo de lo que me sucedió enfurezco y quedo como si fuera a explotar, muy similar a un volcán cuando expulsa fumarola, indicando que está para erupcionar.

En ese momento alguien le hizo señas que lo estaban necesitando en la cocina, lo cual pidió permiso ante los presentes. Cuando regresó, comenzó a dar explicaciones en su casa, no sólo a los docentes con los cuales el día anterior había acordado continuar, sino a más de uno que lo visitaba, respondiendo a las tantas preguntas que le hacían en relación con la responsabilidad que le había asignado la comunidad. Luego continuó diciendo:

_ Profesores y amigos, la mediocre labor social que estaba realizando el candidato que estábamos acompañando, como la de reconocer y no cobrar la consulta, más las dos o tres muestras médicas que le anexaba al paciente y potencial sufragante a posteriori, le daban a éste candidato posibilidades enormes de volver a ser por segunda vez Alcalde de un Municipio sin cultura política y mucho menos, sin voto de opinión.

Estimados asistentes, éste acontecer es una tipicidad de lo que se vive y se observa en los procesos electorales en Latinoamérica y por supuesto hace parte de la cotidianidad del mundo de tensiones de los municipios de Colombia y de los submundos que lo integran. La tristeza que ronda en todos los pueblos, señores y señoras, se debe en muchos casos a que cuando sus proezas se educan se van de sus pueblos a llevar el desarrollo y lo que aprendieron a otras tierras, de tal manera que los pueblos se van quedando con los viejos árboles, ya que como causa social y ancestral se tienen que quedar, además, como lo vociferan ellos mismos, árbol viejo que se trasplanta se muere.

Los profesores que lo visitaban en esa tarde, cada vez insistían más en preguntarle acerca de ¿por qué abandonaba el encargo social que le habían dado tanto sus colegas, como la comunidad en general? Cuando en ese instante, los docentes preguntaban, emergió de la cocina la voz de Roberto, diciendo:

_ Maestro, ya terminé el café.

– Suéltalo. Manifestó con impulso el Profesor Luis Francisco. Entonces, Roberto empezó a repartirlo, moviéndose de un lado para otro y con un rostro que sólo dejaba ver media sonrisa, empezaron a recordarle tantas travesuras y anhelos en su vida, más aún, cuando le mencionaron el apodo del Ñato.

Con el primer sorbo, nuevamente empezó el Maestro Juan Pascual diciendo:

_ Profesores y amigos, recuerdo que el candidato estaba interesado en llegar a unos acuerdos con el grupo político que formamos y que inicialmente nadie daba un peso por nosotros, con el objetivo de fusionar las campañas, situación que se dio como consecuencia de posibles debates previos donde se dejó claramente estipulado los compromisos de parte y parte, como fueron:

1. Unión programática, que tenía que ver con unir las propuestas de gobierno, donde en conjunto se habían revisado.
2. Apoyo económico, mirado como una realidad en la cual no se le quitó recursos económicos para trabajar, inclusive, el equipo asesor invirtió como apoyo para la campaña del entonces candidato, diez millones de pesos, aspecto que ha debido tener en cuenta y llamarle la atención, porque mientras él tuvo que darle a muchos líderes y concejales a nosotros no nos dio ningún tipo de recursos.
3. Apoyo logístico, muy interesante, porque precisamente él pidió que lo ayudaran, ya que se encontraba aturrido y como buena virtud que tiene de ser un hombre desordenado, personalmente manifestó que no lo dejaran sólo al lado de ciertos individuos que lo querían presionar para pedirle puestos antes de elecciones; ciertas tráfugas que históricamente han usufructuado el Municipio, que como personas no tienen nada que diferenciarse de la tenia del hombre (*Taenia solium*).

Escuche Profesor Eurípides, lo más triste de todo lo que me sucedió en el mundo politiquero y que no he podido esclarecer bien, era que cuando nos íbamos de recorrido por caseríos, veredas, corregimientos y cabecera municipal, se escuchaban análisis de las diferentes personas de diversos grupos hablando a favor o en contra, pero fíjense ustedes, que uno de los que más me causó conmoción fue cuando escuché decir:

_ La veddá es que se las gana el médico, hay que reconocer que ese señor es buen médico, pero mal Alcalde, ahora, pueda ser que se haya compuesto, aja como él me atiende gratis, la veddá, veddá, yo le voy a da et voto.

Cuando el Maestro terminó de hablar, las diferentes personas que se encontraban visitando, insistían en preguntarle y sacarle más información, lo cual hizo que el Maestro Juan pascual, ante las insistentes preguntas, continuó diciendo:

_ Profesor Carlos, qué tristeza siento hoy de haber apoyado a un hombre que no tenía ni idea de lo que es una administración pública. Sin embargo, nosotros como personas que queremos el desarrollo para el Municipio quisimos confiar en la palabra de un ser humano que prometió realizar algunos proyectos de desarrollo comunitario para nuestro pueblo, pero que finalmente nos dimos cuenta que nunca gestionó.

Imagínese señor Maritza, una semana después de haber obtenido el triunfo, llegamos al Municipio para realizar los primeros contactos. Recuerdo que eran las tres y veinte de la tarde cuando arribamos a la cabecera municipal, mi persona y los compañeros de equipo. Inmediatamente nos trasladamos a la casa del hombre que había ganado las elecciones. Uno de mis amigos era un recalcitrante conservador que hasta los ojos tenía azul ¿lo recuerdan?

_ Sí, sí, sí, claro, claro, el viejo Richard.

_ Correcto, correcto, bueno, éste fue quien se bajó del carro y empezó con la mano empuñada resaltándosele el dedo medio como si estuviera dispuesto a darle un cogotazo a un muchacho necio. Procedió, entonces, a dar tres golpes bien fuertes sin que nadie se reportara.

Profesores, se olfateaba un silencio sepulcral, como cuando van tres días de haberse acabado un novenario. Se escuchó el canto ronco y muy corto de un gallo novicio. El otro compañero que se había quedado en el carro conmigo empezó a reírse, porque pasó un loco burlándose de la gordura del que estaba tocando la puerta. Al no responder nadie, los tres nos miramos, en la cual los gestos que hicimos hacían honor a una reticencia, sin embargo colegas y amigos presentes, el viejo conservador no se aguantó más y manifestó:

_ Carajo, yo no creo que esta gente todavía esté enguayabada, no lo creo, voy a tocar nuevamente.

Empezó a hacerlo, luego acercó su rostro a las ventanas de vidrio, y observó que entre la oscuridad parcial de la sala, salió una mujer, que antes de asomarse, empezó a quitarse lagañas, bajarse un poco el vestido y en un espejo partido logró verse para ver cómo estaba, que entre otras cosas, ahí fue donde descubrió que estaba roto, escuchándose suavemente cuando dijo:

_ ¡Hay Dios mío! ¿A ti Quién te rompió?

Inmediatamente se trasladó a la ventana, rodó la cortina y sin abrir la puerta manifestó:

_ ¿Cómo están? Un momento, espérense, ya les abro, ya los atiendo, aunque el médico, digo el Alcalde, no está.

En ese instante abrió, ya un poco sudada suspiró y nuevamente manifestó:

_ ¿Cómo están?

_ Bien. Contestó el viejo Richard.

Entonces, Leopo preguntó muy puntualmente.

_ ¿Dónde anda el hombre?

Imagínense señores profesores lo que dijo la cuñada:

_ Bueno, él no está, y ordenó que ni a la madre le dijera donde se encontraba, pero yo sí les voy a decir porque sé quiénes son ustedes, eso sí, no le avisen a nadie más, ni tampoco le manifiesten que fui yo; él se encuentra en la finca de un señor de Sahagún bajando por la carretera que va para santa Cruz de Lorica, como a ocho Kilómetros, pero el nombre no lo sé, Ahhhhh, esa finca era de Pablo Escobar.

Escuchen bien profesores, entonces, le pregunté a mis acompañantes:

_ ¿Quién conoce el sitio dónde queda la finca?

El menos gordo anunció que sabía; procedimos a dar las gracias y con un hasta luego se cerró la conversación.

Cuando nos montamos al carro, nuevamente se escuchó el gallo novicio y el tras, tras de la puerta del carro. Entonces, mientras el conductor maniobraba el auto para reversar, el tío Richard divisó por la ventana que la joven que nos había atendido se alzó la blusa y se dio dos golpes en el abdomen; sin ser aprióricos, pensamos que fue para echar los gases acumulados de los tamales de la victoria.

Una vez arrancó el vehículo, empezamos a cronometrar la distancia empleada desde donde estábamos, hasta la entrada de la finca en la que se encontraba el inesperado fermento, la cual nos arrojó una distancia de veintitrés Kilómetros

Cuando logramos llegar a la hacienda, se hizo un recorrido como de un kilómetro hasta la suntuosa casa que había construido el extinto Pablo Escobar Gaviria, predio que había sido rematado por un valor cuatro veces menos del costo real.

Eran las seis y treinta de la tarde cuando nos bajamos del campero. Había casi veinte personas ebrias, saludamos y luego procedimos a preguntar por el Alcalde electo, quienes muchos al unísono respondieron:

_ Por ahí está.

Sentimos excesivos mosquitos y un olor a carne asada; notándose que muchos se limpiaban los dientes con palillos improvisados de palma amarga. Se observaba para todos los lados y no lo encontrábamos en ninguna parte. Atravesamos la cancha de básquet y fue cuando se divisó entre la oscuridad, sentado en la glorieta que adornaba un frondoso árbol de acacia. Se observaban dos hombres ebrios que hablaban muy de cerca, abrazándose y saludándose con mucha frecuencia. Uno de ellos, el más delgado se paró; pero inicialmente no fue reconocido por la espesa noche.

En la medida en que este hombre se acercaba a nosotros, se fue clarificando el rostro del moribundo Alcalde, nos abrazó y lo felicitamos. De inmediato lanzó una expresión diciendo:

_ Juan Pascual hay que empezar a trabajar rápidamente, necesito ya para el martes a las seis y treinta de la mañana un proyecto de titulación de predios para la cabecera municipal y sus alrededores. Una vez terminamos de cuadrar los pormenores de la propuesta nos despedimos; ya que llegamos después de fiesta y los pocos que quedaron en el enésimo festejo del triunfo, se encontraban embriagados. Durante el regreso comentábamos de la probidad del hombre, no sin antes recordar los improperios que decían las personas a quien ya les había mentido cuando fue por primera vez Alcalde sin dar ningún tipo de participación. Señores profesores, nosotros sentíamos cierto nervio y sin lanzar agüeros aceptamos que era un buen hombre y que la época era diferente.

El lunes temprano, empecé a elaborar la propuesta y el martes a las seis y treinta de la mañana con mi equipo de trabajo ya estábamos en la bella población de santo Domingo Vidal. Cuando llegamos a las cinco y treinta de la mañana, quedamos impávidos, debido a que ya había aproximadamente treinta y siete personas en una fila.

Cuando nos bajamos del carro más de uno se sorprendió, escuchándose varias voces desalentadas entre la multitud, mezcladas entre el amanecer, el hambre y el cansancio, porque eran personas que venían de muy lejos para reconocerse con el médico-Alcalde. Inclusive, algunos en el estómago solamente tenían café; pero muchos insistían haciendo comentarios en relación a nosotros, escuchándosele a uno de ellos cuando manifestó:

_ Estos son políticos, ahora sí están pa' atendednos.

Pero uno de los que fue conmigo se desesperó y empezó a tocar la puerta para que la abrieran. Precisamente hizo efecto, porque una de las criadas se asomó y el gordito le reviró:

_ Por favor, abran que el Alcalde nos citó a las cinco de la mañana y venimos de santa Lucía de Arache, además, toda esta gente que está aquí viene de muy lejos, abran la puerta.

Con esta forma de proceder nos ganamos a la multitud, quedando los comentarios que habían hecho en el olvido.

Seño Maritza, créamelo, al entrar observé que la gente se repartió por toda la casa, unos con más confianza que otros. Como a las ocho y cuarto, la improvisada secretaria empezó a reorganizar la entrada porque había personas que llegaban en el momento y entraban de inmediato. Ya el Alcalde de la probidad sabía que el equipo del Maestro Juan Pascual citado el día de la parranda estaba en su casa, pero al mismo tiempo confuso, porque a lo mejor no se acordaba exactamente qué fue lo que había conversado.

Después de casi dos horas de estar esperando, le manifestamos la inconformidad a la secretaria. Profesor Medardo, usted que es un hombre intachable no sé cómo va a asimilar lo que le voy a decir, mire, el Alcalde sólo hizo caso omiso a las once y media de la mañana. Cuando logramos entrar nos miramos cara a cara, ni siquiera fue capaz de disculparse por la pérdida de tiempo; a lo mejor él cree que todas las personas gozan de tiempo libre como lo hace con las humildes personas que llegan de las veredas a revisarse el resfriado o el desánimo de los cuerpos para poder trabajar, producto de la situación socioeconómica que viven los pacientes sufragantes.

Señores profesores, profesoras y amigos visitantes, por favor escuchen, la filatería que utilizó para decirnos que le dejáramos el proyecto y que en una semana tendría respuesta, no dejó posibilidad alguna de preguntarle o de hacerle una explicación por parte de nosotros. Entonces, al regresar de esa cita nuevamente mi equipo de trabajo tocaron el tema del desorden, de la falta de respeto a la filantropía y la finta que utiliza para ir aplazando lo que prometió y que impide la facundia de los que piensan decirle algo beneficioso para la proeza del municipio.

Después de dos meses, en una enésima visita, salió diciendo que la propuesta tenía que reemplazarse por la del Esquema de Ordenamiento Territorial ya que ésta era de carácter urgente, la necesitaba máximo en ocho días. A raíz de lo que había sucedido, el Alcalde no había terminado de hablar cuando lo interrumpí y le manifesté:

_ Médico, el proyecto de titulación de predios es mucho más urgente.

¿Qué creen ustedes que me contestó? Escuchen lo que dijo.

_ Sí, sí, pero imagínate el Plan de Ordenamiento Territorial lo necesito para el martes; es decir, tienen que traérmelo la próxima semana, ya ustedes saben, a las seis y treinta de la mañana los espero; no hay más nada que hablar.

En ese momento alguien abrió la puerta y se logró meter una indígena que tenía una herida contaminada, diciendo:

_ Por favor docto, atiéndame, esto me duele mucho y usted sabe que estoy desde las cuatro de la madrugada; se lo suplico, para eso voté por usted y toda mi familia, yo no le vengo a pedir

puesto, ni plata, se lo agradezco. Inmediatamente el señor Alcalde con voz de político arrogante y corrupto llamó a la supuesta secretaria diciéndole:

_ Rogelia, por favor, controla la entrada.

Nosotros sin mediar una palabra más, nos retiramos quedando citados para el próximo martes.

Esto se los traigo a colación para que ustedes profesores vean y analicen las malicias de los politiqueros.

En este momento de análisis se presentaron a vender pescados, que entre otras cosas se cuestionó al señor porque estaban supremamente pequeños, sin las medidas reglamentarias. El Maestro le preguntó.

_ Por qué los capturas tan pequeño.

_ Porque ya no hay grande.

_ Pero, tú escuchas por la radio que no deben cogerse pequeños, y a tus hijos en la Escuela se les ha dicho sobre la captura de las especies en vía de extinción, entre esas, la que estás vendiendo.

_ Maestro, es cierto todo lo que dice usted, yo lo escucho por la radio, y los hijos me lo dicen, porque en la Escuela se lo enseñan, pero cómo hago para darles comida, si mi subsistencia durante treinta años ha sido el pescado y los Patos de ciénaga. Mire Maestro, yo recuerdo que hacen como dos meses uno de los mayores me dijo:

“Papá no mate tanto Pato, mire lo que dicen por la radio, y también los profesores de nosotros. Y ¿Qué creen ustedes que le contesté?”

_ ¿Qué le dijiste tropepey? Manifestó el Maestro.

_ Que escogieran entre lo que dice la radio, los profesores o el hambre que nos estaba acechando.

_ De todas maneras gracias Tropepey, acá estamos ocupados, busca a ver quién te los compra, y continuemos con lo que veníamos analizando. Les decía, sobre la malicia con que los politiqueros arman sus estrategias, mucho cuidado, no pierdan el hilo de la historia.

Miren lo que pasó a los ocho días después, siendo martes, nuevamente nos trasladamos para llevar la propuesta del Esquema de Ordenamiento Territorial y no el Plan de Ordenamiento, que son diferentes y que están relacionados con el tamaño poblacional, lo que indica que el Alcalde no tenía ni idea de que era eso, sin embargo, lo estaba pidiendo con urgencia. Cuando

logramos llegar se repetían las escenas anteriores, treinta, cuarenta y más personas para revisarse gripas, anemias, parásitos, calenturas, heridas contaminadas, mareos, y embarazos.

A las cinco y treinta de la mañana salió una de las criadas a abrir la puerta para que los enfermos sufragantes entrasen. Algo similar a lo que sucede en la finca con el ordeño. Cuando entramos, estuvimos que esperar dos horas más y, al vernos desde lejos nos dijo que en ocho días tendría la respuesta. A raíz de la sacada tan rápida se le hizo una pregunta y no respondió, se veía en él sólo una mirada malévolas; no afable, ávida, con cierta baba del Alcalde que cada día no sólo le quedaba mal al equipo nuestro, sino al pueblo en general. El hombre que no daba posibilidades algunas para descubrirle la máscara que escondía su identidad y que lo utilizaba para defenderse ante los demás o para atacar cuando se sentía vulnerable.

Seño Maritza, usted sabe que las máscaras esconden el dolor de las personas; sus heridas, complejos, frustraciones. Algunos expertos dicen que todo el mundo utiliza máscaras en un momento determinado. Pero lo más difícil fue conocer cuál era la del Alcalde. De todos los tipos que existen como el autosuficiente, el protector, el narcisista, el payaso, el campeón, el facilista, el vivo, el cínico, el manipulador, el frágil, el chismoso, el mártir, el inflamable, el intelectual, el Mesías, el mal encarado, el de la probidad, el fermentado ¿cuál era la de él ?

Imagínense profesores, un día cualquiera a mí casa llegó una carta traída por uno de los Willy que cotidianamente traen personas que vienen a diferentes actividades. La epístola fue enviada por el Concejo Municipal para que mi persona ante la honorable corporación disertara acerca del estado del arte, según ellos, para conocer cómo se encontraba el Plan de Ordenamiento Territorial del Municipio. Con esta apreciación ya había anomalías, debido a que no era plan sino esquema, razón suficiente por la cual la entidad rectora del ambiente en el departamento de Córdoba no lo aprobó por las múltiples inconsistencias que tenía. Ya éste proyecto lo habían mandado a hacer dos Alcaldes anteriores, pero no había sido posible la correcta elaboración del mismo.

A los quince días y siendo también un martes, nuevamente me presenté a la población de santo Domingo Vidal, pero ésta vez a las once de la mañana porque al hombre no le importaba si llegábamos madrugados, de todas maneras, nos atendía, de once a doce del mediodía. Su desorden y pensamiento politiquero no le daba para pensar que la gente tiene un modo, un nivel, un estilo y una calidad de vida muy diferente a lo que él se podría imaginar.

Profesor Medardo, ese día salió diciendo que el impuesto al valor agregado, conocido como IVA, no había llegado; pero que lo llamaran al celular, que entre otras cosas, nunca lo cogía, siempre estaba en buzón, o si entraba la llamada, el teléfono lo tenía el conductor, contestando siempre lo mismo, que en el momento no se encontraba, pero con las pausas que hacía al hablar, se notaba que era el mismo Alcalde dando instrucciones para que dijera que no estaba, acto típico del politiquero. Le gustaba andar con los epulones, quienes eran los que hacían

de asesores, y que a la vez le metían cizaña para que los compromisos no se cumplieran, agarrándose de ciertas epiqueyas que permitían evadir a los sufragantes letrados e iletrados.

Seño Maritza, créalo, el día que diserté ante los honorables concejales quedaron atónitos al conocer el verdadero estado en que se encontraba el Esquema de Ordenamiento Territorial, reconociendo el concepto negativo de aprobación por la cual la entidad rectora del ambiente en Córdoba¹¹⁰ no le daba la viabilidad, lo que condujo con gran circunflejo a manifestarles lo siguiente: este EOT, hay que hacerlo prácticamente nuevo y la plata que por él han pagado dos veces es perdida, gracias, muchas gracias.

Todo éste proceso, indudablemente, está contaminado con la actitud negativa del Alcalde, lo que hacía que se convirtiera cada día en un hombre fermentado, extraño, capirote, cínife y que daba la impresión de ser un catecúmeno con ciertas tendencias cábalas que nunca demostraron ser reales.

Como a los dos meses de haberse hecho la socialización del Esquema de Ordenamiento Territorial, el mismo Alcalde dejó una comunicación en santa Lucia de Arache en el sitio donde nos reuníamos con él antes de ser electo, y que nos pedía encarecidamente en ese entonces que no lo dejáramos sólo. La carta argumentaba que el nuevo presidente del Concejo necesitaba toda la documentación del EOT que me habían entregado.

Un día cualquiera el equipo se reunió extraordinariamente para analizar la situación que se había presentado en relación con los acuerdos que se habían pactado con el señor Alcalde, quien ya había pasado de la probidad al gremio de los fermentados; sin ser nada claro, en la cual cada vez que nos reuníamos con él, era una sola farsa, haciéndole honor a la filatería para poder salir momentáneamente bien librado.

Amigos y amigas, ante las circunstancias dadas, tomamos la decisión de romper las relaciones con el felón del mandatario y esperar un tiempo prudente para verificar los diferentes actos y empezar a instituir la ignavia que le impedía cosmovisionar, portándose como un impávido ante los problemas municipales.

Como a los dos meses después de esta decisión me encontraba haciendo una diligencia en el centro de san Jerónimo de Montería en la cual me tropecé casuísticamente con el hombre público, siendo éste inefable cuando se dirigía a dar una explicación; cayendo en cacofonías que no se le veía nada bien a un mandatario. En esta vez me comunicó que había pensado en comprarme la propuesta relacionada con el libro del que le había hablado, insistiéndome en que se la llevara para el próximo martes, pero que fuera sólo.

¹¹⁰ Departamento ubicado al norte de la República de Colombia.

Era el quinto proyecto que se le presentaba, pero esta vez la aparcería fue pactada entre los dos, en la cual, para mirar que tan serio era, tuve que ofrecerle dinero. A los ocho días siguientes, siendo las nueve de la mañana de un martes, el fementido Alcalde tenía en las manos la propuesta del libro como dotación para las escuelas, colegios y docentes oficiales urbanos y rurales del Municipio. Ya con lo que me había sucedido agotaba la última posibilidad, manifestándole enfáticamente:

_ Vea Alcalde, dígame la verdad, cuando puedo ir.

Escuchen señores y señoras asistentes lo que dijo:

_ En ocho días pásate que tengo un dinero, pero ese es de mi plata, es para hacerte el favor, porque el Municipio no tiene, hagamos algo, mejor llégate el domingo, pero sólo ¡oíste bien! Y con un hasta luego, profesor Eurípides, me despidió.

Al salir de su casa, me acordé que el fementido Alcalde no me autorizó por escrito el tiraje del libro, entonces regresé y precisamente lo encontré cuando salía del consultorio con aparente guayabo y cuando lo volví a ver me entonó:

- _ Aja, qué te pasó.
- _ Médico, era para recordarle que tengo que mandar a hacer el tiraje del libro.
- _ Si, si, hazlo, que yo en una semana te doy la plata.
- _ Pero démelo por escrito.
- _ Tu eres loco, mándalo a tirar que yo respondo.
- _ Bueno, yo lo mando a hacer, ese es su problema.
- _ Si, si, si mándalo a tirar.

Por lo menos ese domingo llegué contento a la casa con ciertas albricias lo cual bajó un poco la tensión en el hogar. Entonces seño Maritza, quedé en espera del desenlace de este nuevo pacto, para entonces hacer la sindéresis de la perfidia del definitivo politiquero. Además, para que vean ustedes profesores a dónde llegan las acciones del poder descontrolado.

El siguiente domingo siendo las cinco y treinta de la mañana, salí de santa Lucia de Arache para santo Domingo Vidal, distanciado a trece kilómetros. Esta decisión ocasionó que estuviera antes de ocho, lo que de alguna manera hacía gala de mi puntualidad, transparencia, honestidad y seriedad para trabajar por el desarrollo y la educación del Municipio, llevándome la gran sorpresa de que ya el hombre público que me había citado para esa mañana no estaba.

Ese día había trece personas buscándolo para revisarse gripas, anemias, parásitos, cansancio orgánico y un mordido de culebra. Seño Maritza, no me quedó otra alternativa que regresarme a mi pueblo natal, desde donde estoy con ustedes analizando las razones por las que

deserté y que da pena llamarla **política**¹¹¹ y créanmelo, amigos profesores y presentes, que me siento muy triste porque cada día observo que el desarrollo de toda esta región está sometida al estancamiento, y a la designia provocada por los insensatos, a la desfachatez de unos líderes que no pueden contener la avaricia política, recibiendo plata y llegando a acuerdos con más de un grupo político, en la cual se va llegar a un estado de pérdida de credibilidad absoluta en que las mentiras son tantas y repetidas a una misma persona, o a un mismo grupo, o a la sociedad en general, que ya no va a funcionar, y que esto puede tener consecuencias más profundas, como por ejemplo, negarse masivamente a votar o a revocar mandatos, inclusive, con los mismos congresistas, que son los intelectuales de la zancadilla, de la corrupción, del camuflaje, son como familiares del camaleón que se mimetiza para ser ignorado, así tal cual actúan ellos, es lamentable, pero es la realidad, o mejor, es un acto de verdad, de tal manera, que tendrán que optar por replantear sus metodologías politiqueras. Yo de verdad les digo y ustedes lo saben, no he tenido ese tipo de escuela o de entrenamiento, por lo tanto, no puedo entender cómo una persona puede suplantar lo que ha prometido.

Ahora bien, no creen ustedes que esto lo hace es porque los asesores lo presionan a no cumplir para que todo les quede a ellos; unas lacras que siempre han estado a su alrededor y que no tienen nada que diferenciarse de la tenia del hombre.

Entonces ¿para qué promete lo que no va a cumplir? Sin cavilar y en relación a lo que podía pasar, es decir, no se trata de ofrecer lo que uno no tiene, o lo que no es de uno. Se acuerdan de Juan Jacobo Rousseau cuando dijo: “el hombre nace bueno, pero el medio lo corrompe”, situación que no es del todo cierta, porque el medio también ofrece oportunidades y está a opción de la persona si escoge el infortunio.

Amigos y colegas presentes, ante la ignominia del mandatario fementido, ignaro y portador de ignaria, así como para todo aquel que lo haga igual, o lo trate de imitar, jamás desde esta óptica se jalonaría a emprender un verdadero desarrollo para los pueblos y para el mismo país.

No es nada fácil seño Maritza, estar fuera del territorio donde se ha dado la historia del hombre que dejó la probidad para ingresar al gremio de los fementidos y que a lo mejor son muchos sitios en el país donde ocurre esto, inclusive, no sólo a nivel de alcaldías, gobernaciones, sino consejos, asamblea, senado, y hasta el mismo presidente, lo que conduce a que la tristeza se va apoderando cada día de todo un pueblo.

Ahora bien, queridos profesores, profesoras y copartidarios, desde las polvorientas calles de la capital de santa Lucía de Arache para el resto del mundo, somos incapaces de vivir sin dejar de pensar en la cotidianidad que se vive en estos pueblos; aún siendo ultrajados por los que

¹¹¹ El subrayado es del autor

quieren dejar la probidad, la rectitud y la honestidad, para pasar al gremio de los torcidos y mentirosos. Pero al lado de esto, también es cierto que existen grandes cosas de gran valor cultural y que sin ustedes, así como nuestra Escuela, sería imposible que me inspirara para poder contar de alguna forma los ratos amargos que he vivido.

Seño Alina, en relación con esto que les he dicho, traigo a colación una serie de aspectos que nos ayudarían a sonreír para seguir adelante en busca de ese encuentro del concepto de desarrollo y de calidad de vida, mejorando lo que hicieron nuestras culturas pasadas, por ejemplo, qué sería del barrio la boca del Perro sin las andanzas de Roberto y las levantadas que hace a media noche sacrificando la res más gorda para que el pueblo coma. Su llegada a la casa de la niña Cielo a las cinco de la mañana con información más precisa que la de cualquier cadena radial.

A tres platos en su labor de campo, Ángel Parra haciendo el mejor queso para mandárselo a su hijo Luís que lo venda en Montería, Cacho sólo pendiente de la llegada de los buses para celarlos durante la noche, porque muy temprano salen para la capital de san Jerónimo de Montería, el Ñato pensando en la fiesta de toro y alistando su manta pero que nunca torea, Juan Lara atento a la llegada de un veterinario para preguntarle sobre alguna ampolla que no le permita sangrar a los gallos durante las peleas, o para fortalecer a los caballos durante las carreras de san Roque, el amigo Toño Rasero averiguando alguna res gorda para matarla, Carro Guapo recogiendo personal para llevarlo a Tuchín, N. N visitando familias a ver quién va a tomarse fotos; Lucho Pacho discutiendo con la niña Cielo sobre cesantías, mesadas y pagos atrasados, el Amarillito que amanece picando el mejor cerdo y contento porque al fritarlo le da dos latas de manteca, el maravilloso Pellales, que el día que no tropieza una Bocachica (*Talia geniculata*) y se moje los pies de agua de ciénaga se enferma, porque el sólo contacto de la piel de sus pies con el agua le produce una de las más grandes sensaciones en la vida, como es el estar seguro que está en su tierra y que ésta tiene vida que se expresa en la comida y en la productividad, lo cual permite vivir y sentir la cotidianidad.

También es grato recordar los remolinos del mes de marzo, donde el loco Pablo cuando estaba pequeño se metía, terminando borracho en el suelo, o Dorancel con sus tres centímetros de cayo que cuando los vidrios lo ven venir preferían volverse arena. Alambrito pendiente cuando se va la luz para levantar la palanca y muy atento en las fiestas con toros para arreglar los carros pinchados.

A esta gente no se les puede mentir, a ellos no se les puede engañar, a estos personajes y muchos más, se les dice que no están solos y que las promesas del hombre politiquero, no son más que simples promesas, tanto que puede recordarse una de las que prometió, como fue traernos el agua potable, pero lo más triste de esto, es que ese politiquero no sabe que las culturas fueron anfibias y por eso de igual forma se lucha por este recurso y qué bueno sería recordarle al Alcalde y al resto de politiqueros que el hombre desde que apareció en la historia de la

humanidad fue ideándose medios de supervivencia que logró conseguir gracias al esfuerzo personal y a la inteligencia que prometía. Siempre pendiente a los procesos de obtención del alimento, aspecto que iba estrictamente ligado a la obtención, almacenamiento y conservación del recurso agua.

Ahora, el hombre también estuvo pendiente de su procedencia, de quién lo hizo o de dónde provenía y es precisamente, desde esta percepción, seño Maritza, cuando empieza a tener validez el agua de tipo creacionista, pero su proceso evolutivo, así como el de la misma naturaleza no se hicieron esperar y es entonces, cuando se le despiertan las imágenes constructas e investigativas y de pensamiento¹¹².

Seño Petra, cuando se logra observar que la naturaleza reverdece, que los grillos chiflan, que las plantas abren sus flores y miles maravillas de la naturaleza, empezamos a interrogarnos nuestra existencia. Es precisamente, con estas percepciones, aceptaciones, apropiaciones y actuaciones, Profesor Medardo, cuando el concepto de agua pasa a otro plano y es el de los procesos evolutivos del origen de la vida. Todos empezamos a crear posiciones de la aparición simple de vegetales en un medio líquido, logrando entender aproximaciones de que la vida dada por Dios tiene sus encantos en los océanos.

Profesora Filomena, usted que ha llegado tarde para este análisis, crea esto, que el hombre y la mujer en la medida en que avanzan en su proceso de vida, tuvieron que hacer grandes intervenciones en el ambiente natural. Ante este hecho, se volvieron un poco a priorico perfilándose en ellos la idea de ser precavidos ante las circunstancias que pudiesen ocurrir, por ello, profesores, llegaron a almacenar grandes cantidades de alimentos pensando en los posibles efectos naturales y en la ineficacia de quienes lo dirigen, siendo las inundaciones, heladas y estaciones, donde necesariamente empezaron la tarea de cómo preservar el agua para períodos largos y es aquí donde empiezan a soltarse desde el mismo esclavismo primigenio, en un sentido, moldeando el medio de acuerdo con las necesidades.

Desde esta cosmovisión, el hombre y la mujer empiezan a encontrar problemas, porque al hacer intervenciones tampoco pensaron en las consecuencias que podrían acarrearle al ambiente con el crecimiento poblacional a nivel local, nacional y mundial. En el manejo del desarrollo que se produjo en las civilizaciones hidráulicas no se encontró con procesos estrictamente sujetos a fenómenos legales, a contaminaciones tan atroces, o de que el agua se

¹¹² Las imágenes constructivas e investigativas y de pensamientos, desde las relaciones eco pedagógicas se conciben como el mecanismo constituyente de los procesos de identificación del alumno en los que el Maestro se convierte en un sustituto del padre o de la madre. El Maestro, entonces, es un referente de circulación de pulsiones, afectos y deseos, cuestión que le demanda un conocimiento y manejo ético de sus relaciones con el alumno. Ahora, esto conduce a cuestionar y problematizar las imágenes, las nociones, las experiencias y las ideas que usted tiene sobre el ambiente.

convirtiera en un medio para transmitir enfermedades y/o que se hubiese convertido en punto álgido de discusión entre culturas como derecho fundamental.

Ahora bien, el agua no sólo ha sido únicamente problemas para nosotros, también ha servido para expresar sentimientos de donde se han agarrado culturas tanto foráneas como nuestras para expresar y sacar cuentos, leyendas, mitos, historias, relatos y una de las cosas más importantes de la vida, ser el puente del hombre entre la mente y el corazón, es decir, ha sido el agua la verdadera sangre que entra, sale y está alrededor de este órgano para expresar tanto romanticismo en la poesía.

Seño Maritza, no se olvide de que todo el proceso cultural del agua en la existencia de la humanidad fue sin política, nadie desconoce la esencia y primordialidad del líquido como recurso vital que se encuentra y se encontrará en la naturaleza y en la vida. Les recuerdo, que para algunos, el agua sin politiquería ha sido la felicidad, pero para otros, amargura y/o vergüenza.

Es posible que aquella señora se enoje cuando llueve porque le embarró la baldosa de más alta calidad, de pronto el que lava su auto se enoja cuando llueve, o como el que va a sembrar algodón le pide al Creador la lluvia para la época de siembra, pero la termina maldiciendo porque le llueve en la recolecta y de lo que menos desea saber en ese momento es de agua.

Recuerde, Seño Alina, a la señora que le lava la ropa para poder comer, pero cuando llueve o está para llover maldice porque usted no le permite lavar lloviendo o próximo a caer un aguacero, o a la comunidad que se inunda cada año porque la ciénaga, quebrada, o río que tiene cercano se le desborda, se les lleva la casa, la cosecha, le ahoga los animales, los niños enferman, algunos se ahogan, les toca dormir en hamaca recta, pero con todo esto existen núcleos campesinos que con el sólo hecho de que el río se desborde, es un fenómeno natural que les despierta emotividad por su tierra y por la vida, es decir, no sienten tristeza, por el contrario, la bravura del río de alguna forma tiene razón, porque es el hombre y la mujer a través de sus prácticas inadecuadas el que lo ha hecho enojar, debido a que no hacen las cosas como son, sólo la naturaleza se está sacudiendo de las torturas de la politiquería y de las mentiras de la presión Antrópica.

Profesores, profesoras y asistentes copartidarios, después de este análisis socio pedagógico ambiental relacionado con el proceso politiquero, y de las prácticas históricas del comportamiento del hombre en torno a la educación, al agua, a la cultura, y a otros temas de interés para la sociedad, creo que deben entender las razones que condujeron a que abandone las toldas de lo que creía que era política, por lo menos, este análisis les muestra a los mentirosos que el desarrollo de los pueblos se consigue con verdaderos procesos sociales y políticos, y no con el clientelismo burocrático. De todas maneras, nosotros démosle un valor cultural a nuestra tierra, que tenemos que querer, conservarla y entenderla de todas las formas. Muchos hombres y mujeres públicos brillan por su ineficiencia, su deslealtad, ser absentistas y como lo expresó una

anciana en uno de los tantos viajes que hicimos, fumándose un tabaco, escupió y dijo: “la veddá es que él es buen médico, pero pésimo Alcalde”. Mi gente, entendámoslo de esta forma, el hombre que no pudo con las curaciones del Municipio, porque abandonó la probidad para irse al gremio de los bandidos.

Estimados colegas y amigos, por el día de hoy finalicemos, porque la noche ha llegado y hay que descansar. Si les parece, mañana en la tarde nuevamente los espero para comentarles otras de las cosas que observé en los politiqueros, la falta de ética en la política y con los compromisos adquiridos. Tendré que orar mucho para que esta maldición sea arrancada de mi vida. De todas maneras les voy a dejar unas preguntas para que reflexionen esta noche.

¿Creen ustedes que la esencia política se ha perdido porque hoy priman los intereses particulares sobre los colectivos?

¿Será que el hombre hipoteca su conciencia porque ya no es el animal político del que habló Aristóteles?

¿Qué pasaría con ustedes si en tres años viene nuevamente a decirles lo mismo?

¿Será que hay que encontrar nuevas formas y procedimientos políticos para acceder al verdadero desarrollo social de los pueblos?

3.4 LA FAMILIA RIVERO

Un día, siendo viernes 26 de febrero la comunidad de la vereda la Prosperidad esperaba a las dos y treinta de la tarde a un político liberal de la región para que entregara víveres y útiles escolares. Los niños que venían de la escuela se encontraban anonadados de ver tanto movimiento de personas en la zona, además, de los comentarios que escuchaban: “esos no vienen, la carretera está mala”.

- _ Buenas tardes, cómo les ha ido.
- _ Ahí, por la orilla, usted no tiene la culpa de lo que pasa.
- _ Usted es el Papá de Josué.
- _ Sí soy ¿qué desea? ¿Por qué me lo pregunta?
- _ ¿Sabe quién soy?
- _ Nunca lo he visto por la zona
- _ ¿Seguro que nunca me ha visto?
- _ Nunca.
- _ ¿Alguna vez ha ido por la escuela a preguntar por sus hijos?
- _ Y yo qué tengo que preguntar por mis hijos
- _ Para conocer ¿Cómo van en la escuela?

_ Pero la escuela nunca se ha interesado por saber qué pasa en la casa de los niños.

_ Eso no es cierto.

_ Sí es cierto.

_ ¿Por qué dice usted que es cierto?

_ Porque a ésta casa nunca han venido desde que están en la escuela..

_ Pero ya estamos aquí.

_ Ahhhhh ¿usted es profesor?

_ Sí

_ ¿Cuál es su nombre?

_ Jorge González

_ Ya me tenía asustado, porque por aquí casi todos los días matan.

_ Pero yo no tengo cara de asesino.

_ Y quien le dijo a usted que los asesinos son malucos, o andan mal vestidos, o están flacos. Fíjese como son las cosas en este mundo profe, los trabajos buenos como el mío, no engordan, y lo tienen a uno to maluco y sin plata.

_ ¿Cuál es su trabajo?

_ Jornalero a todo honor

_ Disculpe ¿cómo es su nombre?

_ Eurípides.

_ Tiene nombre de filósofo.

_ Y para qué me sirve eso. Profe ¿dígame en que le puedo servir?

_ Lo que sucede señor Eurípides, es que en nombre de la escuela lo estamos visitando para dialogar con los padres de familia y comentarles ciertos aspectos de sus hijos que tienen que ver con la permanente pérdida de clase y el bajo rendimiento académico.

_ Profe, los hijos míos pierden clase no porque quieran perder, sino porque estamos mal y es poco lo que se consigue para comer, esa es la principal razón por la cual poco van a la escuela. Lo otro que dijo no lo entiendo.

_ Lo del bajo rendimiento académico.

_ Sí.

_ Ah, eso tiene que ver es que como no asisten a clase, permanecen desconectados, descontrolados, no llevan tareas, se duermen en clase, por lo tanto su rendimiento es muy bajo, fíjese, que de los seis hijos de usted, todos llevan el año perdido, mire que aquí tengo los informe, revíselo.

_ Yo de eso no entiendo, no sé leer.

_ ¿Cómo hacemos entonces?

_ ¡Será sacarlos!

_ No diga eso.

_ Mire profe, yo le voy a comentar la verdad de lo que pasa. Por aquí no hay nada que hacer, las fincas que están cerca tienen maquinaria para realizar el trabajo que uno antes hacía. Los ricos nos ven como bichos, piensan que les vamos a pedir plata o a robarles. Además, hay gente que se ayuda con los políticos, pero en el caso nuestro no es así, ya que los líderes que esos señores tienen por acá, son muy vivos, y si usted no es de ellos, no lo meten en nada, no le entregan lo que el gobierno manda para los pobres. Mire lo que sucedió el pasado viernes.

_ Cuénteme ¿qué sucedió?

_ Profesor, el viernes pasado llegaron esos políticos que aparecen cada cuatro años, y eran los rojos, hasta yo me fui pa allá, siendo azul, pero me metí calladito, y uno de los líderes dijo:

_ “Hagan una fila para entregarles lo que el Senador ha conseguido”.

La cola se organizó con representación de cada familia, donde muchos no sabíamos que había una lista elaborada por los líderes de la región. El Senador le dijo a su líder, yo lo escuché porque estaba cerquita de ellos: *“esa lista es engorrosa, tú sabes quiénes son los míos”*.

A lo que el líder contestó:

_ Sí jefe, yo conozco a los nuestros.

_ Sí, porque los que no son, me da mucha pena, pero díles que esa bienestarina me costó mucho dinero y trabajo para conseguirla, e igualmente los útiles; te quedó claro.

_ Lo que usted diga.

Empezaron a entregar, cuando llegaron al número 83, el líder manifestó:

_ Eurípides Rivero, usted no es del grupo, se le ha dicho varias veces que se venga con nosotros y no quiere, sigue con los contrarios¹¹³, por lo tanto, el Senador me dio orden de

¹¹³ Es el concepto que le da un grupo político cualquiera a un sufragante cuando no pertenece a él, sino que es de otro grupo.

que el que no fuera de éste lado, no le diera la bienestarina, ni los útiles, nos da mucha pena.

_ Vea Don Camilo, yo hoy no tengo nada que darles a mis hijos, deme una bolsita de harina.

_ No se la puedo dar, esto le cuesta al Senador mucho dinero.

El gobernante que había llegado de la civilización a mentir nuevamente como lo había venido haciendo cada cuatro años, se encontraba muy cerca, escuchando lo que estaba sucediendo, pero se hacía el oreja sorda. El señor Eurípides, desde donde se encontraba le manifestó al senador:

_ Vea docto, a mí me da pena decirle esto, pero hace un mes vino otro Senador y regaló en toda la comunidad eso que usted dice que lo compró, porque según él, eso lo regala el gobierno para los pobres, sobre todo para los niños desnutrido. No me da nada, pero le digo una cosa, usted nos está engañando, hasta luego.

La multitud se reveló contra el viejo Eurípides, lo iban a agredir, pero el mismo Senador evitó que lo hicieran, porque, si no, lo hubiesen descuartizado.

Cuando llegó a su casa, reunió a su familia y les comentó lo sucedido. Además, les manifestó que cada día la situación empeoraba, y que no había sido posible que le dieran algo en la concentración política, pues, él no era de esa afiliación, por el contrario lo iban a golpear.

En este instante, el señor Eurípides le manifestó al profesor:

_ Vea profe, por aquí tengo el discurso que hizo ese señor, me lo encontré en el camino, lo estaban regalando, léalo en voz alta que usted es el que está sucio de letras.¹¹⁴

El profesor empezó a leerlo y decía lo siguiente:

“Pueblo mío, pueblo de mi sangre, pueblo de mis hermanos, son ustedes los que siempre me han apoyado durante dieciséis años de Senador, pero también igual tiempo de estar generando desarrollo en ésta zona. Para este nuevo período, sí vamos a colocar el agua, a mejorar la carretera, que entre otras cosas, casi no llego de lo mal que se encuentra; y la muestra del nuevo progreso para ésta región son los útiles escolares y el mercadito que envié hace quince días a nuestros líderes acá, y que hoy precisamente lo vamos a repartir. Ese alimento que hoy les entrego es fruto del esfuerzo que hago en el

¹¹⁴ Apreciación que utilizan los campesinos en esta comunidad para referirse a una persona estudiada.

gobierno central para que les pueda llegar a ustedes, porque si no me pongo los pantalones, lo hubieran mandado a otras zonas, de igual forma sucedió con los útiles escolares; por eso les pido que nuevamente me acompañen en estos cuatro años de gobierno porque la pobreza de ustedes va a ser arrancada como lo hacen con la yuca, que sale con la raíz. Si por mí no fuera, durante los dieciséis años que llevo en el Congreso de la República, ustedes hubieran desaparecido. Pero aquí estoy yo para ampararlos, como siempre lo he dicho, no los abandonaré.

Ahora, los invito a comernos una carnegita guisada con yuca, que entre otras, también tuve que mandarla, porque no se consigue en ésta zona, por eso voy a reactivar el campo para que en cuatro años nos volvamos a ver y sean ustedes los que digan: “senador la zona que usted ha desarrollado dio para esto que le estamos brindando hoy. Gracias, muchas gracias”.

Cuando el profesor terminó de leer el discurso, Eurípides le dijo:

_ Profe, mi amigo Pedro que pertenece a ese grupo, me comentó que cuando el Senador terminó de leerlo, las personas se abrazaban, lloraban, bebían, manifestando, *“que ahora sí, este es el hombre, lo que pasa es que no tiene mucho tiempo de estar en el Congreso, fíjate que si no es por él nos tumban los cuadernos y el mercado, ese es el hombre”.*

De ésta manera el profesor escuchó toda la historia de la familia y las razones según ellos de la inasistencia y del bajo rendimiento académico de sus hijos en la escuela. Se despidió para preparar en su casa el informe para la reunión que tendría en la escuela.

¿Cree usted que el engaño de los políticos obedece a los bajos niveles educativos en que se encuentran las comunidades?

¿Dónde cree usted que está la solución para que los políticos no mientan más?

¿Cómo hacer para que las comunidades no olviden tan fácilmente el engaño que les hacen los políticos?

5.5 REFLEXIONES SUVIDAGOGICAS

La escuela necesita que de ella se hable, se converse, se disienta, se analice. Su razón y esencia de ser lo necesitan, pues ella es dinámica, no es estática, máxime cuando Heráclito, lo dijo: “todo fluye, nada es estacionario”. Por lo tanto, requiere de ser auto-gestada, co-gestada y retroalimentada, debido a que se encuentra en permanente acción de interdependencia.

Es posible que cuando una escuela llega a su fin, la desaparición se reencarne en una nueva alternativa. La escuela desde la lectura de su aparición, cumple con ciclos que pueden

tener vida corta o larga, en la que su existencia también le permite evolucionar hacia nuevas razones sociales. Una característica de su esencia es que, es vital, porque no sólo nace, crece, reproduce y muere, sino que sirve para algo, y esta, es nada más y nada menos que formar y educar al ser humano, pero con una desventaja, no lo hace por y para la vida.

Ante este planteamiento, la escuela es el centro de encuentro para socializar los diferentes saberes que hacen parte del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, donde las diversas posturas que van a triangularse, como el saber del docente (dualismo de saberes que tiene: conocidos e ignorados), el saber del estudiante(saberes conocidos e ignorados) y el saber de la ciencia (saberes conocidos), se encuentran en un punto álgido en el que no influye el peso o la dureza de los saberes, sino la intención es que emerja un nuevo saber, y por consiguiente un nuevo constructo que revalide cosas dadas y pensadas.

Estos nuevos constructos deben estar inscritos en la relación que mantiene el docente vital con el mundo de tensiones que lo envuelve (vida) y la actividad o disciplina que orienta (pedagogía), la cual determinará la forma de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar- Psohsa del docente, con lo cual se le faculta a este, la aceptación, la apropiación y la actuación- **A³**, frente al Otro, las múltiples realidades y las dinámicas de la institucionalidad, lo que permite generar una transformación del sí mismo y del Otro.

ANSIAS DE LA ESCUELA

Tiene necesidad que se trabaje sobre ella.

Tiene necesidad que se investigue.

Está urgida que la identifiquen, registren y escriban su historia.

Es una necesidad que los que conviven en su entorno hagan comprensión de lo que sucede en su esencia.

Sé que existen métodos que pueden utilizar para que comprendan todo lo que pasa en sus alrededores, aulas, patio y oficinas.

Sé que lo que hace falta es actitud, sentirse profesor y actuar.

ESCUELA

Por qué no vas a la escuela,
vez, asiste, nunca dejes de ir.

Ella es quien te ilumina la vida y
desarrolla tu mente.

Ella es la esencia del desarrollo en tu gente
y el camino para desarrollar los pueblos.

ESCUELA CON SENTIDO

La escuela lo tiene.
La escuela lo necesita.
La escuela no lo utiliza.
A la escuela le cuesta
construir sentido.

ESCUELA CRÍTICA

No reproduce ideas,
saberes, tareas, ni pedagogías,
mucho menos su condición de escuela:
sólo se empodera para liberarse.

ESCUELA GENEROSA

Da conocimiento,
educa al ser humano,
genera voto a los políticos
abriga a desplazados y
promueve para que
los docentes vivan dignamente.

Tu prestancia depende de los
profesores de quienes en gran
medida le tributan la calidad,
pues sé generosa con ellos para
que vivan dignamente y no terminen
siendo los desplazados.

ESCUELA INACABADA

Nunca dejarás de llegar
siempre encontrará obstáculos
nunca llegarás acabada
siempre estarás en construcción.

ESCUELA REPRODUCTIVA

¿Por qué reproduces ideas?
¿Por qué reproduces saberes?
¿Por qué reproduces tareas?
¿Por qué reproduces pedagogías?
¿Por qué reproduces tu condición de escuela?
Por ello no te empoderas, mucho menos te liberas.

ESCUELA SOMETIDA

¿Por qué tienes que hacer lo que otros te dicen?
¿Por qué tienes que reproducir lo que otros hacen?
¿Por qué no hablas de lo que produces?
¿Por qué no te empoderas con ver cosas que otros no ven
para que no hagas lo que otros hacen?

ESCUELA SUFRIDA

Sufre por la desidia desconcertante de los mandatarios,
Por los vándalos, padres irresponsables,
Familias analfabetas, y por docentes
Que no merecen serlo.

Sufre por los estragos de la madre naturaleza,
Por la desnutrición de los niños y niñas,
Hay escuela mía, hasta cuándo será esta maldición.

ESCUELA MAMÁ

Hace la tarea
Acaba el día
Frustra la intención
Impide la solución.

ESCUELA VIVA

Viva porque ejerce
Reproduce, habla
Debate, dialoga
Intersubjetiva, crece
Piensa, y disiente.

Viva porque aproxima saberes,
Los distancia, cambia, aunque también desaparece,
Vuelve y nace.

Viva porque identifica, registra,
Sistematiza, resignifica, comprende, actúa
Saberes que llegan y conviven
En ella.

Viva porque el mundo de tensiones donde
Se encuentra también puede ser comprendido
En cada uno de los submundos que lo integran.

KIKO NO QUIERE IR A LA ESCUELA

No tengo padres y docentes comprometidos
Conmigo, mucho menos con los materiales que
Exige la escuela.

Asisto cuando lleve merienda y mi organismo tenga algo de
Comida en el estómago, regrese y encuentre almuerzo.

Iré en invierno si el río lo permite, y sentiré alegría cuando me enteré
Que mi amigo Toti lo matricularon en la escuela.

Estaré más contento cuando la guerrilla, los paracos, los traquetos, los
Proxonetas, los jibaros, las bacrines y la delincuencia común no se metan con los niños, y en lo
primero que inviertan los países ricos y pobres sea en la educación.

Seño Maritza, por todo esto es que no quiero ir a la escuela, porque
Todo lo que necesito para rendir y ser feliz no es más que una ilusión.

VAMOS PELLO A LA ESCUELA

Vamos, pello a la escuela,
Vamos a verla como quedó,
Vamos a ver quién la azotó.

La primera vez porque el profesor nunca llegó
La segunda vez, la guerrilla la escogió de escudo.
La tercera vez, los paracos la tenían,
y hasta placa colocaron en ella.
La cuarta vez, la madre naturaleza la inundó.
Vamos, pello, a ver esta vez quien regresó.

GLOSARIO

Acción pedagógica: Es la interacción activa de aspectos curriculares y pedagógicos – didácticos que despiertan nuevas tendencias y nuevos centros de interés en el contexto del aula, de lo escolar y de lo educativo.

Aula investigativa: Es el espacio donde se presenta y confluyen una pluralidad de saberes con sentido y significado social, psicológico, antropológico, filosófico, cultural y gnoseológico en el cual siempre se podrán llevar a cabo procesos investigativos.

Comparación: Expresa las características o acciones de algo, relacionándolas con otros elementos.

Comprensión: Proceso de entendimiento que permite conocer la realidad en forma significativa, lógica, coherente y racional.

Comunidad: Agrupación de personas para la acción de transformación dentro de una clase o grupo social cuyos intereses y objetivos son comunes.

Comunidad educativa: Para la ley 115 de 1994, es el grupo de personas que hace referencia a los educandos, maestros, padres de familia, acudientes, directivos docentes, administradores escolares, egresados, al igual que el barrio, vereda y/o vecindario donde viven, así como el espacio donde se encuentra la escuela.

Desde la postura del autor del presente libro, plantea que la comunidad educativa se divide en interna, externa y anexa independiente. La primera la integran los administradores escolares, directivos docentes, estudiantes y trabajadores de oficio. La segunda, la componen los padres de familia, los egresados, acudientes. La tercera, la integra la comunidad que se encuentra en el mismo sitio de la institución, como los vecinos, la iglesia, instituciones de diferente funcionalidad, como también otras instituciones educativas ubicadas en el mismo barrio o sector. En ésta parte, se conforman las comunidades interescolares.

Concepto: expresión del pensamiento manifestado como entidad lógica que resulta del conocimiento de los objetos, posibilitada por la descripción, la clasificación y la previsión de lo cognoscible, sean estos abstr

Conocimiento: es el conjunto de representaciones de la realidad que la producen y/o la construyen almacenada en su memoria. Desde una perspectiva disciplinar, suele considerarse el conocimiento como una colección más o menos organizada de hechos y relaciones que las colectividades humanas han ido articulando progresivamente en diferentes disciplinas científicas.

Conocimiento científico: es el conocimiento que las comunidades académicas y científicas producto de la experimentación, aplicación, y juicio, validan, ya sean utilizadas en investigaciones cualitativas o cuantitativas.

Conocimiento de sí: saber objetivo que el hombre puede adquirir de sí mismo. A esto se refiere el aforismo socrático conócete a ti mismo. También se ha interpretado como una invitación a hacer un inventario de lo que se sabe (saber del saber platónico).

Conocimiento empírico: desde la concepción baconiana, es el conocimiento verificado a través de la experimentación. Ahora, si se mira desde la cotidianidad, se conoce como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias diarias de un buen oficio que logra alcanzar el manejo técnico y adecuado de la actividad realizada.

Cosmos: término con que los griegos se referían al mundo, al universo, como conjunto ordenado.

Construir sentido: Proceso del intelecto que permite construir y organizar reflexivamente conceptos, acciones y participaciones en su diario vivir, sin que esto se confunda con lo rutinario en las diferentes actividades donde incursiona el hombre y la mujer en búsqueda de rutas para entender la dinámica cotidiana que se da en el mundo de tensiones.

Contexto: conjunto de elementos que condicionan, de cualquier modo, el significado de un enunciado. Se ha tratado de explicar como lo que circunda algo determinándolo. Algunos autores lo definen como el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. Son varios los modos y grados del condicionamiento que ejerce un contexto. También puede ser aquello que hace parte de nosotros, razón por la cual se señalan los siguientes contextos:

Contexto del individuo.

Contexto familiar.

Contexto barrial.

Contexto veredal.

Contexto local, regional, nacional, internacional.

Contexto municipal, departamental.

Contexto político.

Contexto educativo.

Contexto social, económico, religioso, etc.

Contexto educativo: es el subespacio que permite aumentar los niveles formativos y educativos de cualquier área del conocimiento.

Contexto escolar: es el espacio global que permite el desarrollo y la dinámica educativa, social y cultural de la escuela, tanto en su dimensión física como racional y emotiva.

Costumbres: peculiaridades de la conducta de las personas en sus relaciones mutuas y con la sociedad. Son determinadas por las condiciones históricas de la vida del hombre (moral).

Cotidianidad: se refiere a la forma en que se repiten los hechos y las situaciones en torno a una persona o a un grupo, es decir, lo de todos los días. Esto no significa, que la cotidianidad se confunda con el diario vivir, sin que se tengan en cuenta las diferentes acciones que realizan, ejemplo: hacer investigación en un laboratorio, orientar clase, ir al mercado, presentar un concierto, son actividades cotidianas de quien las ejerce.

Cotidiano: son todos los procesos diarios del mundo de tensiones del mundo de la vida que suceden paralelos a la intervención antrópica en la cual pueden ser frecuentes. Ahora, cuando estos son demasiados repetitivos aparece la rutina.

Cuerpos –alumnos: son los cuerpos sujetos que actúan con disponibilidad física y mental (ser vital) para perceptar, aceptar y apropiarse de saberes y elementos teóricos y prácticos que garantizan una futura intervención en cualquier actividad.

Cultura: comportamiento aprendido y adquirido socialmente característico de la humanidad durante todo el transcurso de la historia, haciendo referencia a los valores que persigue para integrar una sociedad, teniendo como fin emancipar al hombre.

Currículo oculto: es el conjunto de influencias formativas que la escuela ejerce sistemáticamente pero que no están explicitados ni formalmente reconocidos. Éste currículo es desarrollado simultáneamente con el currículo oficial (explícito) y el currículo operacional.

Deber: aquello que es debido. Necesidad o acto forzoso derivado de un mandato que puede proceder de diversas fuentes: la naturaleza, Dios, el mundo inteligible, el reino de los valores o la existencia humana. Es lo que tiene que ser, de derecho, independientemente de que sea o no efectivamente. El deber-ser deduce del bien supremo en las morales materiales, es el vivir con la naturaleza y conforme con la razón universal.

Deber-ser: postulado fundamental sobre el cual se construye toda la ética que Kant desarrolla en la crítica de la razón práctica y en la fundamentación de una metafísica de las costumbres.

Deconstrucción: método para acentuar el carácter no representativo del lenguaje, el cual se desenvuelve y fragmenta para dar lugar a la escritura.

Descripción: muestra las características de una persona, un objeto o un lugar, donde pueden ser objetivas o subjetivas.

Descripción objetiva: cuando se mencionan las características de un objeto, un lugar o una persona, tal como es.

Descripción subjetiva: realiza o modifica las características del objeto, la persona o el lugar del que se habla, según el punto de vista de quién la realiza.

Devenir: categoría filosófica que expresa la variabilidad sustancial de las cosas y de los fenómenos, su interrumpida transformación en otra cosa. La categoría de devenir está orgánicamente relacionada con la concepción dialéctica del mundo.

Dispositivos educativos: son estrategias educativas que le permiten al profesor interactuar con el discente, ya sea las que utiliza en el fenómeno de enseñanza y aprendizaje o cuando se refiere a fallas en el proceso educativo relacionadas con lo académico, lo conductual y lo social.

Doxa: era la opinión general que se expresa a través de proposiciones gramaticales correctas, que no emergen de un proceso racional de indagación. Desde ésta apreciación, se puede considerar como un punto de vista místico donde se describe un acontecimiento, articulándose en forma de narración, a diferencia de la explicación racional que muestra explicar reflexivamente la realidad, prevaleciendo el ejercicio de la razón.

Entendimiento: facultad que posee el hombre de pensar las cosas y de formar conceptos y juicios.

Entorno: sector que rodea un punto específico, que puede ser un ambiente geográfico, natural, social y adyacente e inmediato a la escuela.

Escuela: espacio holístico donde el pensamiento conduce al saber ser, tener, hacer y estar en función de un conocimiento para encontrar el verdadero desarrollo humano integral.

Experiencia: es el hecho de vivir algo dado donde la condición o estado de estar enterado presupone las vivencias. Sin embargo, no puede usarse de una manera uniforme, ya que su definición supone diferentes puntos de vista.

Fenómeno: designa lo que se nos da en la experiencia, lo cual permite conocer a través de los sentidos.

Fenomenología: es la investigación sistemática de la subjetividad.

Fuerza–poder: es el empoderamiento producto de las relaciones de saber y poder.

Gestalt: (en alemán psicología de la forma). Teoría sobre la percepción que se opone al desmenuzamiento del psiquismo imaginado por los asociacionistas. Nacida de la reflexión fenomenológica sobre lo vivido. Ésta doctrina se basa en experiencias irrefutables relativas a la percepción en los animales y en el hombre. Constata que un elemento cambia de significado según que se encuentra en uno u otro conjunto. La misma figura en un cuadro diferente no parece la misma figura. La psicología de la forma afirma también que el todo es vivido antes que las partes que lo forman. Ejemplo: Se oye una melodía sin que se tenga conciencia de las notas que la componen, se la puede transportar sin que cambie su carácter propio.

Idea–fuerza: es la idea central de un texto.

Imaginarios: son configuraciones de las imágenes que la cultura ha legado como impronta y la forma como ellos mismos recrean una y otra vez el marcaje de mundos posibles en los cuales se mueven y desenvuelven los sujetos. Es decir, nos representamos en el otro, nos identificamos con él, queremos conocerlo, aprehenderlo, robarle su imagen. Así, desde que se nace se asiste a la comunión que produce el contacto con los semejantes a través de los grupos que conformamos y participamos, ya sean religiosos, políticos, económicos, culturales o familiares.

Intuición: del latín “intuitis” y significa imagen, mirada, lo cual designa la percepción directa e inmediata de un objeto y de sus relaciones por parte del sujeto cognoscente. En tal percepción no puede haber ningún elemento intermedio, como podría ser el conocimiento discursivo o razonamiento al que la intuición se opone radicalmente.

Investigación educativa: según Restrepo, B. (1996), es la centrada en lo pedagógico, referida fundamentalmente a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo, la cual puede realizarse sobre procesos y objetos que se llevan a cabo o se encuentran de puertas para adentro en la escuela, pero no sólo físicamente, sino que ocurren en el interior del proceso educativo, sean propios de lo pedagógico (pedagogía y didáctica), de lo sociológico (sociología de la enseñanza) o de lo psicológico (psicología educativa).

Lenguaje étnico: es el lenguaje producto de la cultura, de la región, de su clase social y su edad. Este lenguaje permite la posibilidad de entenderse entre grupos de diferentes edades cuando uno de ellos crea un clima de familiaridad.

Literatura tensiva: es la literatura que emerge de la resignificación de los saberes que el currículo ignora, producida a partir de la dinámica crítico-reflexiva que se da en el mundo de tensiones del mundo de la vida.

Malla educativa: Es la interrelación de los procesos educativos, pedagógicos, psicológicos, sociológicos y culturales que se dan en la sociedad permitiendo la intersubjetividad a través de la dinámica crítico-reflexiva que se da el mundo de tensiones.

Mundo de la vida: es un complejo que involucra a un mundo de tensiones, el cual a su vez se divide en varios submundos de tensiones que se entrelazan y se relacionan con todo aquello que se diga, se afirma, se analiza y se valida en el contexto social, educativo y/o académico, o de cualquier sistema axiológico, en cuyo centro se encuentra la persona humana, la cual tiene unos saberes que son obtenidos de su propia concepción de mundo.

Mundo exterior: ésta expresión es entendida como todo aquello que está por fuera de la conciencia humana, es decir, su entorno natural, social y cognoscitivo, sin que se deje por fuera sus fenómenos. El mundo exterior es la fuente de conocimiento. El hombre entra en conocimiento del mundo exterior, la naturaleza y la sociedad, en el proceso de la práctica social. Desde el punto de vista del idealismo, éste mundo es, o bien, producto de la creación de un ser espiritual que está por encima del mundo (idealismo objetivo), o creado de la conciencia del individuo (idealismo subjetivo).

Mundo vital: es el mundo donde el ser humano como ser vivo que es, no sólo nace, crece, se reproduce y muere, sino que es ser social, cultural, cristiano, político, humanista, comunitario, en donde su deber-ser debe estar en acción con las relaciones de saber-estar, saber-tener y saber-hacer.

Objeto: es el fin que un sujeto trata de conocer y sobre el cual actúa. Este acto del sujeto sobre el objeto puede ser de tipo cognoscitivo, volitivo o emotivo.

Observación: es considerada como un elemento básico del conocimiento. La observación puede ser interna o externa; siendo ésta última a la que se refiere la ciencia. La observación es fundamentalmente de fenómenos dados de datos y hechos. La idea de observación lleva consigo la de la concentración en caracteres específicos del objeto observado (observación directa) enfocada hacia ciertos fines. También es el acto de darse cuenta de los objetos a través de los órganos de los sentidos con interpretación por medio de conceptos.

Obstáculo epistemológico: dificultad que se presenta para llegar al conocimiento verdadero de un objeto determinado. Por lo general se afirma, que no es posible el conocimiento de un modo absoluto, aunque si lo es de un modo relativo, de manera que hay límites -- obstáculos insalvables para llegar al conocimiento absoluto.

Ocasión: acontecimiento externo a menudo causal y/o circunstancial que da el impulso para que se produzca otro acontecimiento. La ocasión se diferencia de la causa, dado que pueden ser hechos de los más diversos sin relación necesaria con la aparición de otros acontecimientos, de otras acciones. La ocasión puede dar origen a un determinado fenómeno esencial tan sólo cuando éste último se halla preparado por el curso necesario, sujeto a la luz, del desarrollo. Por ocasión se entiende también el pretexto, a veces elegible especialmente para algún acto y acción.

Opinión: la opinión se puede definir como un juicio que se tiene por verdadero, pero que puede llegar a ser falso. Éste concepto se opone al saber (episteme). El proceso del conocimiento atraviesa estos dos campos; pero este conocimiento imperfecto basado en la apariencia y en el lenguaje, debe superarse por el razonamiento y por la intuición.

Práctica pedagógica: es la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios y proposiciones que se generan de un proceso de acciones crítico-reflexivas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje en ambos sujetos, cuyo sitio puede ser el aula o cualquier lugar determinado, cuya esencia fundamental requerida por la sociedad donde se lleva a cabo el acto socio-histórico de la enseñanza, relacionados con los fines educativos que tienen que ver con la formación y educación del hombre y la mujer en el cumplimiento de un ideal socio político que se establece como directriz y modelo para cumplir las relaciones de fuerza-poder en un Estado social de derecho.

Práctica pedagógica emergente: es la que en un momento determinado emerge en el abordaje de un proceso de enseñanza y aprendizaje sin que se haya planeado.

Raciocinio: argumento que apoya un razonamiento donde los conceptos que se deducen proceden de otros.

Realidad: el concepto de realidad depende de la concepción a que esté sujeto el investigador, ya sea por sus referentes teóricos previos, su disciplina de conocimiento, la corriente de pensamiento o el sistema cultural al que pertenece el investigador, lo que significa que nunca parte de cero frente al campo de realidad que pretende estudiar. Para efectos didácticos, se puede por lo menos, presentar las imágenes de realidad que predominan detrás del cuantitativismo y el cualitativismo.

Desde el enfoque cuantitativo, inspirado en el positivismo, la realidad es vista como el exterior de los individuos, como un orden social similar al natural, es decir, un mundo regido por la lógica de las relaciones causales y de las leyes inexorables, donde el margen de acción y decisión de los sujetos está condicionado por las referidas relaciones causales y leyes.

En consecuencia, el cometido de las ciencias sociales es explicar los hechos a partir del descubrimiento de tales determinantes y de las teorías existentes. Para la tradición interpretativa y

los enfoques cualitativos, la realidad es una construcción social compartida por sus miembros. El hecho de ser compartida determina una realidad percibida como objetiva, viva y reconocible para todos los participantes en la interacción social. La preocupación de las ciencias sociales será en cambio, comprender dichas realidades desde el marco de referencia de la cultura de sus actores.

Relaciones de saber-poder: son las relaciones que aparecen juntas. Es decir, para ejercer el poder se requiere un saber y el ejercicio del saber se convierte en un instrumento de poder. Sin embargo, el hecho de que estén relacionados no implica que sean iguales, cada una tiene formas particulares de emergencia. El saber se presenta más asociado a formas y aparece bajo condiciones que se ven y se hablan. El saber comprende, entonces, el cauce entre lo visible y lo invisible. El poder no se relaciona con formas, sino con fuerzas e implica la acción o reacción de una fuerza en relación con otra.

Representaciones sociales: son conjuntos más o menos estructurados o imprecisos de nociones, creencias, imágenes, metáforas y actitudes que funcionan implícitamente como esquemas de percepción, valoración y actuación. Ésta noción de representación social aparece como entidad operativa para el entendimiento, la comunicación y la actuación cotidiana, de tal manera que es una forma particular del conocimiento de sentido común, cuya finalidad es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos.

Resignificación: reacomodación y reelaboración del sentido discursivo de los componentes que integran la malla educativa y que se produce en la dinámica del mundo tensiones.

Saber: según Foucault, M. (1984), es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificado. El dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico.

Saber científico: es el saber que es descubierto y encontrado, el cual a través de él mismo busca descubrir las leyes de la naturaleza y la constitución física de todos los seres para poder controlarlos y obtener de ellos mejor utilidad. Entre estos tipos de saberes pueden establecerse vínculos orgánicos, ya que el conocer humano es siempre un conocer histórico, social, mediado por los múltiples condicionamientos estructurales en los cuales se desenvuelve su conocimiento concreto, incluido el conocimiento científico.

Saber cotidiano: son aquellos saberes que logran identificar y orientar las actividades diarias de las personas quienes por decisión espontánea y natural toman del medio y de las costumbres el bagaje de informaciones útiles para desenvolvimiento rutinario. Esto lo lleva a que sea una suma de ideas y saberes sobre la realidad que una persona utiliza de modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo, como guía para las acciones y como temas de conversación. Es un saber utilizado de manera efectiva en la vida práctica por el hombre común

y corriente, como también puede ser utilizado por el no común, de acuerdo al contexto donde se encuentre, que les permita existir y funcionar socialmente. Este saber, antes de ser cotidiano, fue espontáneo. Al pasar a cotidiano sino se valida, sigue siendo ordinario, elemental, aislado, ocasional, superficial, no sistemático, por lo tanto, es ametódico.

Saber enciclopédico: son los saberes que se han condensado en las obras clásicas, lo cual al consultarlas garantizaba la conquista del conocimiento científico.

Saber espontáneo: es el saber que se va obteniendo del contacto con la realidad y que emerge, fluye, o va naciendo de lo ya, de lo instantáneo, de lo de pronto, pero que necesita de una o múltiples experiencias, mediadas por la integración que se haga en un contexto social y cultural determinado; por ello es heredado y deducido del grupo social al que se pertenece. Su permanencia y transmisibilidad depende más de una imposición del medio que al análisis y posturas críticas.

Saberes estéticos: son los saberes que hacen parte de los modos y de las estructuras del sentir y que entrañan las formas de lo expresivo, que pasan por el cuerpo, la emoción, el placer, de tal manera, que generan un desdibujamiento de lo que está amarrado y ordenado de manera lineal, transformándolo en un conjunto intertextual, polisémico y polifónico, ya que son saberes que duran toda la carrera y toda la vida.

Saber filosófico: es el saber reflexivo y emergido del hombre para superar el y/o los niveles de creencia y existencia del origen del mundo, apoyándose en las indagaciones hechas en su realidad vivida a partir de los últimos acontecimientos que se van dando.

Saberes ignorados: son todos aquellos saberes que estando por fuera del currículo no son mediados por el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje, pero que emergen de intersubjetividad dada en el mundo de tensiones de la vida.

Saberes indispensables: según Martín-Barbero, J. (2002:30), son aquellos saberes que no siendo directamente funcionalizables son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues, operan unas veces sustentando y otras subvirtiéndolos. Estos saberes se hayan ligados a materias históricas, no responden a las condiciones epistémicas ni a los operadores de funcionamiento de las disciplinas académicas. Se está hablando de los saberes lógicos-simbólicos, los saberes históricos y los saberes estéticos. Estos saberes indispensables también son conocidos como saberes generales o transversales.

Saberes previos: según Ausubel, P.D. et al. (1976), son saberes relacionados con el diario vivir, formados por concepciones espontáneas, por transmisión social y por analogías, los cuales se exteriorizan mediante predicciones, explicaciones y comportamientos.

Saber religioso: son los saberes emergidos de la fe de un ser superior, omnipotente y clarividente, pretendiendo dar respuesta a los interrogantes que se plantea el hombre frente a los misterios y enigmas de la naturaleza y de la creación del mundo.

Saber sapiencial: es un saber elaborado que ha cumplido cierto análisis, producto de las codificaciones de las experiencias, las tradiciones y las luchas seculares de los diferentes grupos culturales. Es manifestado con frecuencia en el sistema simbólico de la cultura a través de mitos, cuentos, leyendas, máximas, proverbios, coplas.

Saber tradicional: son los saberes elaborados por el imaginario colectivo originando un propio modelo de saber, que permite ser transmisible y heredable esencialmente en culturas indígenas, lo que los hace tradicionales y colectivos en el contexto donde emerge. Este tipo de razones es lo que de alguna manera no le permite insertarse fácilmente en la legislación sobre derechos intelectuales, ya que éstos se aplican a invenciones no a descubrimientos, si se tiene en cuenta que el conocimiento tradicional se refiere fundamentalmente a las propiedades de animales o plantas, elementos naturales, no creaciones humanas, sin que tengan un titular individual. Ante éstas circunstancias no está claro cuál sería la limitación temporal apropiada para saberes que corresponden a una comunidad (o sea sin límites biográficos) y que ya se presentan como milenarios.

Sentido común: es un subproducto de la ciencia divulgada por los medios de comunicación y un producto de los intercambios comunicativos cotidianos. Ésta caracterización del sentido común abona la concepción particular y restringida de las representaciones sociales, pero resulta insuficiente para una comprensión universal de las mismas.

Ser vital: es el ser que mantiene intercambios de materiales con el entorno, pero además, está en correlación permanente actuando e interpretando los diferentes procesos que suceden en su contexto.

Texto: es una palabra de origen latino que significa un conjunto de enunciados orales o escritos que forman el cuerpo de un discurso u obra. El texto tiene, como la palabra y la oración, unas reglas o leyes y un orden.

Texto-libro: es el producto de la reunión de por lo menos 20 textos abiertos conceptuales, pero para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo de que se construya teoría relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva, originada a partir del mundo de tensiones de la vida.

Texto pretexto: según Rojano, J. y otros. (2008), es la escritura o narrativa de un texto en el que se articulan y contextualizan los saberes, problemas e intereses propios, con los conocimientos de las distintas disciplinas en torno a una situación dada, con el pretexto de

comprenderlo, encontrarle sentido y proponer alternativas que favorezcan la sostenibilidad de la vida.

Texto socio pedagógico: es el resultado de la organización del texto abierto conceptual, que para el caso en comento, debe ser de carácter socio pedagógico, connotación que la da lo que sucede en el mundo de tensiones de la vida, razón por la cual al contenido de cada texto en mención, la investigación lo denomina literatura tensiva.

Transformaciones incorporales: son las transformaciones del cuerpo producto del lenguaje, lo cual tiene que ver con las maneras de actuar, de sentir y de pensar, máxime si se tiene en cuenta que ella se reconoce en su instantaneidad, en la simultaneidad de lo que expresa el enunciado y en el efecto que ella produce. Se cree que las transformaciones son de los cuerpos, pero no en el sentido de lo incorporal.

Transposición didáctica: es el proceso por el que un saber sabio o saber científico se convierte en un saber objeto de enseñanza. La educación formal es un proceso en el cual ciertos contenidos a enseñar son transformados en contenidos de la enseñanza. Para ello, el docente entra como autoridad transmisora y reproductora de los contenidos curriculares y en su tarea se gestan resultados nuevos, que nunca son exactamente equivalentes a los contenidos dispuestos con anterioridad. La transposición didáctica es el proceso por el cual ciertos contenidos seleccionados como aquellos que se deben enseñar en un tiempo y lugar dados, son transformados en contenidos enseñables. Para que ello sea posible debe operar un doble proceso de descontextualización y recontextualización, que transforma el contenido inicial en un contenido con fines pedagógicos.

En palabras de Chevillard, I. (2007): “la transposición didáctica es la transformación del saber científico o saber sabio en un saber posible de ser enseñado. La contenidización o pedagogización de contenidos iniciales, provenientes del campo cultural de una sociedad en sentido amplio, es un proceso complejo que sin lugar a dudas debe ser revisado constantemente para mantener alto el nivel de actualización de la educación”.

Vida cotidiana: son las diferentes situaciones que se dan en el mundo de tensiones de la vida y que se encuentran relacionadas con las diferentes actividades que el niño, la niña, el hombre y la mujer realizan en la medida en que la vida misma les exige responder a sus necesidades diarias.

Verstehen: es un término alemán que traducido al español significa comprensión. El comprensivísimo es una rama de la filosofía de la ciencia que surge en Alemania durante el siglo XIX en oposición al positivismo como método científico, ya que se planteaba que las ciencias sociales o ciencias del espíritu, debían estudiarse en un único lenguaje, el físico-matemático y que la base de la fundamentación se hallaba en la observación. Dilthey, W. (1890), como

impulsor del comprensivísimo, afirmaba que las ciencias sociales no se pueden reducir a leyes generales en lenguaje matemático, sino que se debe aplicar, la verstehen, la cual intenta comprender al individuo, entender y buscar motivos racionales de su proceder.

Referencias Bibliográficas

- Abello, I. (1996).** El ser y deber ser. Bogota: Revista Texto y Contexto-Uniandes.
- Aguerrondo, (2004).** Mecanismos de control de formación de profesores. Sistemas de Acreditación de la formación docente. PREAL: Buenos Aires.
- Alarcón-Carvacho, P. (2015).** Coexistencia y educación. Santiago de Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Althusser, L. (1975).** Citados por Congrains, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.
- Álvarez-Gallego, A. (2001).** Expedición pedagógica. Bogotá: Universidad pedagógica Nacional-RED pedagógica del Caribe.
- Anderson, P. (1986).** Transiciones de la antigüedad al feudalismo. Madrid: Siglo XXI.
- Arismendy, O, Alarcón, G, y Castro, S. (2007).** Historia de la educación en Córdoba. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Aristóteles. (1980).** Libro I de la metafísica. México: Editorial Porrúa.
- Avanzani, c. (1996).** La pedagogía hoy. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bacon, F. (1949).** Novum organum. Buenos Aires.
- Bar, G. (1991).** Perfil y competencias del docente en el contexto internacional educativo. OEI. Seminario-Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación.
- Beck, R. (1965).** Historia social de la educación. México: Hispanoamericana.
- Berger, P. y Luckman, T. (1979).** La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Briones, G. (1999).** La investigación social y educativa. Formación de docentes en investigación educativa. Convenio Andrés Bello. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- _____. (2007). Tendencias recientes de la investigación en pedagogía: áreas, problemas y formas de relación. Medellín: Universidad de Antioquia- Centro de Estudios de Opinión.

Brousseau, G. (2007). Iniciación de la teoría de las situaciones didácticas. Buenos Aires: Libros del Zarzal.

Bustos, M, y González-Arizmendi, S. (2016). La pregunta pedagógica y su praxis...Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante y el docente la comprensión crítica. Montería: Universidad de Córdoba, Grupo de Investigación Sociedad, Imaginarios, Comunicación, SIC-Fudepta.

Cárdenas, A; Rodríguez, A; y Torres, R. (2000). El maestro protagonista del cambio educativo. Bogotá: CAB-Cooperativa Editorial Magisterio-Corporación tercer milenio.

Cárdenas, M, Quitán, S y Gutiérrez, Y. (2002). *La práctica docente en la formación de maestros/as investigadores/as en lengua castellana.* Tesis de maestría no publicada. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.

Carr, W. y Kemis, S. (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

Castro-Tano, S. (2004). Lineamientos generales sobre la práctica pedagógica. Documento sin publicar. Montería: Universidad de Córdoba.

Cepal. (1994). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile: Unesco.

_____. (2005). Educación y conocimiento. Santiago de Chile: Unesco.

Claparede, E. (1930). El sentimiento de inferioridad en el niño. Barcelona: Morata.

Clifford, G. (1973). Interpretación de las culturas. México: Gedisa.

Codignola, E. (1964). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: El Ateneo.

Colombia. (1994). Congreso de la república. Ley 115. Bogotá: Ediciones Momo.

_____. (1992). Congreso de la república. Ley 30. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (2001). Congreso de la república. Ley 715. Bogotá: Ediciones momo.

Consejo Nacional de Acreditación. (1998). Programa de fortalecimiento de la capacidad científica en la educación básica y media. Bogotá: Fundación Restrepo Barco- Universidad Nacional de Colombia.

Congreso Nacional de Formación de Maestro (1996). Medellín: CNA.

Cousinet, R. (1961). La formación del educador. Buenos Aires: Aique.

Chapman, R. (1991). La formación de las sociedades complejas. Traducción castellana de Cristina Rihuete. Barcelona: Editorial Crítica.

hevallard, I. (2007). Transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Bueno Aires. Editorial Aique.

Decroly, O. (1925). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.

De la Espriella, F, Echeverri, D, y Morales, N. (2012). Representaciones sociales y prácticas de formación profesional.

Deleuze, G. (1987). Foucault. Madrid: Paidós.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

De Tezanos, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Santa fe de Bogotá: CIUP-CIID.

Dewey, J. (1975). Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.

_____. (2001). Del discurso pedagógico. Problemas críticos...Poder, control y discurso pedagógico. Santa fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Diccionario Manual de la Lengua Española. (2009). Barcelona: Larousse Editorial, S.L.

Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2010). Coedición Internacional. Madrid: Ediciones Larousse.

Dilthey, W. (1941). Historia de la educación. Buenos Aires:

_____. (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E.

- Doria, R; y Perez, T. (2008).** “Prácticas de enseñanza de lectura y escritura en instituciones educativas de la ciudad de Montería: concepciones y metodologías. Trabajo de investigación sin publicar. Montería: Maestría en Educación SUE Caribe-Universidad de Cordoba.
- Dottrens, R. (2004).** La enseñanza individualizada. Buenos Aires: Kapeluz.
- Duby, G. (1989).** Atlas histórico mundial [Larouse, 1987]. Barcelona: Debate.
- Durkheim, E. (1996).** Sociología y educación. Santa fe de Bogotá: Ediciones Universales.
- Espejo, (2002).** Prácticas pedagógicas orientadas a los problemas de enseñanza-aprendizaje que desarrollan los docentes de la Facultad de Odontología. Tesis doctoral: Universidad Central de Rosario. Argentina.
- Expedición Pedagógica Nacional. (2001, Coods, Rodríguez y Otros).** Viajando por las escuelas de Colombia. Boletín N° 1. Santa Fe de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Favre, J. (1948).** Historia de la educación. Buenos Aires: Stella.
- Foucault, M. (1970).** El orden del discurso. Barcelona: Tusquets.
- _____. (1984). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.
- Frabonni, F. y Pinto, F. (2000).** Introducción a la pedagogía general. México: Siglo XXI.
- _____. (2009). La educación como práctica de la libertad. Quincuagésimo tercera reimpresión en español. Barcelona: Siglo XXI.
- Freinet, C (1971).** Educación por el trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gallego-Badillo, R. (1994).** Los objetivos de la enseñanza basados en el constructivismo. Algunos análisis. Santa Fe de Bogotá. En Revista Actualidad Educativa N° 3-4 Julio-Diciembre, p. 64.
- Geertz, C. (1989).** Interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Goethe, J. (1931).** Los años de aprendizaje de Guillermo Meister : novela / J.W. Goethe; la traducción del alemán ha sido hecha por R.M. Tenreiro. España: Espasa.

Goetz, J. y Le compte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa. Buenos Aires: Ediciones Morata S.A.

González-Arizmendi, S; Florez, P; Flores, J; y Doria, M. (2007). Comprensión de las prácticas pedagógicas a través de la identificación de los modelos pedagógicos utilizados por los maestros entre 1954 y 2004 en el departamento de Córdoba. Montería: Universidad de Córdoba. CIUC.

González-Arizmendi, y Alarcón, G. (2012). Esencia, sentido y deber ser de la universidad. Montería: Editorial Zenú-Universidad de Córdoba, Fundación RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica-Fridepsu.

González-Arizmendi, S. (2007). Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Montería: Revista Cacumen Vol. 1. N° 1 (85 – 94).

_____. (2008). El texto abierto conceptual-TAC, como modelo de sistematización de saberes y experiencias de la vida cotidiana (saberes ignorados) para la comprensión del mundo de la vida en los contextos educativos. Montería: Revista Cacumen. Vol. 1 N° 2. (19-28).

_____. (2009). Método para la construcción de textos mediante la comprensión de los saberes cotidianos en las prácticas pedagógicas de instituciones educativas y comunidades del departamento de Córdoba. Tesis de maestría. Montería: Universidad de Córdoba.

_____. (2009). “Comprensión del contexto social y educativo del mundo de la vida desde los saberes que el currículo ignora para la construcción de textos socios pedagógicos en el departamento de Córdoba”. Vol. 1. No 3 (43-54).

_____. (2010). “La suvidagogía como generadora de la producción teórica del docente para transformar la práctica pedagógica”. Ponencia presentada en el primer Simposio Internacional y Segundo Coloquio Regional de Investigación Educativa. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría SUE-Caribe.

_____. (2011). Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de explorar a ser suvidagogo. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación, Fudepta.

_____. (2012). Educación, política y democracia...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad, Imaginario-Comunicación, Fudepta.

_____. (2014). Tensiones en la educación...Reflexiones suvidagógicas. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Ediciones Paloma.

_____. (2015). "Lectura y escritura sobre la práctica pedagógica como construcción social en contexto de enseñanza". Segundo Congreso Internacional de Lectura y Escritura en la Sociedad Global. Barranquilla: Universidad del Norte.

_____. (2016). Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba-Grupo Imaginario, Sociedad, Comunicación. Fudepta.

_____. (2016). "La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores". Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.

_____. (2017). Un niño sin escuela...Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía. Montería: Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginario-Comunicación. Fudepta.

Gramsci, A. (1948). Los intelectuales y la organización de la cultura. Barcelona: Ariel.

Habermas, J. (1982a). Conocimiento e interés. Madrid: Taurus.

_____. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.

Hegel, G. (1637). Introducción a la historia de la filosofía. Bogotá: Editorial Nueva Era.

Herbarth, J. (1935). Pedagogía general; derivada del fin de la educación. Segunda edición. (Tr). Lorenzo Luzuriaga, pról.. José Ortega y Gasset. Madrid: Ciencia y Educación.

Hostos, E. (1991). Ciencia de la pedagogía. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.

Huberman, M. y Miles, M. (1984). Innovation up close. How school improvement Works. New York: Plenum Press.

Hubert, R. (1952). Historia de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Husserl, E. (1936). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. México: Folios ediciones.

- Ibarrola, M. (1997).** La gestión escolar en Gómez Montero (coord.) (1997). Citado en Elizondo, A. (Coord.) Bocanegra, N. Gómez, S. González, J, Lara, L.
- Jaeger, W. (1957).** La Paideia...Los ideales de la Cultura Griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, J. (1990).** Historia de la pedagogía como historia de la cultura. Bogotá: Fondo Nacional Universitario.
- Kant, I. (1797).** La Metafísica de la ética. Madrid: Vi. Eumo.
- _____. (1966). La paz perpetua. Madrid: Aguilar.
- _____. (1978). Filosofía de la historia. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1991). Sobre pedagogía. Madrid: Vi. Eumo.
- Kemmis, S. (1998).** El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kuhn, T. (1994).** La estructura de las revoluciones científicas, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1953).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- León, T. (1997).** La escuela y el contexto. Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- Locke, J. (1927).** Pensamientos sobre la educación. Madrid. Ed. La Lectura.
- López-Cadavid, D. (2008).** La práctica pedagógica para otra concepción de escuela: una experiencia vivida por estudiantes y egresados al proyecto “patio 13” de la escuela María Auxiliadora. Tesis de Maestría. Medellín: Copacabana Normal Superior.
- Lucio, R. (1989).** Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones. Bogotá: Publicaciones Universidad de la Salle.
- Luzuriaga, L. (1953).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- _____. (1965). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: Lozada.
- Lyotard, J. (1987).** La postmodernidad. Barcelona: Gedisa.

- Magendzo, A. (1999).** Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIIE.
- Marchesi, A y Martín, E. (1998).** Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Editorial Alianza.
- Marrou, H. (1950).** Historie de L'Éducation dans L' Antiqué. Paris: La lectura.
- Martínez-Boom, A, Noguera, C, y Castro, J. (2003).** Currículo y modernización...Cuatro décadas de educación en Colombia. Santa fe de Bogotá: Grupo Historia de la práctica pedagógica en Colombia-Universidad Pedagógica Nacional-Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martínez-Boom, A. (2005).** “La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños”. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Messer, A. (1936).** Historia de la educación. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional. (1981).** Antigua práctica docente. Bogotá: Autor.
- Monroe, (1929).** Historia de la educación. 4 Volumen. Madrid: La lectura.
- Montiel, P. (1999).** Definiciones y dialógica de contexto. Montería: Universidad de Córdoba-Departamento de Psicopedagogía.
- Montesori, M. (1948).** Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Murillo, F. (2003).** El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Vol. 1, Núm. 2, 2003.
- Navarro, M. (2003).** Administración y gestión escolar. México: CEDYD/CETEB.
- Nietzsche, F. (1977).** Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Busquets.
- Niño, F. (2000).** Antropología pedagógica...Intelección, voluntad y afectividad. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Not, L. (1982).** La enseñanza dialogante. Barcelona: Herder.

_____. (1993). *Pedagogía del Conocimiento*. México: F.C.E.

Ortega-Hurtado, J. (2005). *Poder y práctica pedagógica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Orti, A. (1996). “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta y la discusión de grupos”. En García, M y otros (comp). *El análisis de la realidad social, métodos y técnicas de investigación social*. Pp. 153-185. Madrid: Alianza.

Pastrana, (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria. Un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica*. México: DIE/CINVESTAV.

Pestalozzi, J. (1925). *Como enseña Gertrudis a sus hijos*. Madrid: La lectura.

Perrenaud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Pérez-Gómez, A. (1995). “Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa”. En *volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

_____. (2001). “La formación del profesorado y el cambio escolar”. En *volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos*”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Piaget, G. (1981). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.

Plotino (240-270 a.C.). Citados por CONGRAIS, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.

Posner, G. (2004). *Enseñanza efectiva. Una de la revisión más reciente en los países europeos y anglosajones*. *Revista Mexicana de investigación educativa*. Vol IX, Número, 2.

Quiceno, H. (1984). *Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927)*, Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, S,P,I.

_____. (2005). *Michael Foucault ¿Pedagogo?* En *Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

Real Academia Española. (2014). Etimología. Diccionario de la lengua española. 23ª edición. Madrid: Espasa.

Red de Investigación y Renovación Escolar. (1999). México RED-IRES.

Red de Transformación de la Educación Básica. (2002). ESCUELA. RED-TEBES.

Restrepo, B. (1996). Investigación en educación. Santafé de Bogotá: Magisterio.

Rodríguez-Izquierdo, R. (2003). Reaprender a enseñar una experiencia de formación para la mejora continua de la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 17 N° 2 Universidad de Zaragoza.

Rodríguez, R. (2013). El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis doctoral: Universidad de Barcelona.

Rodríguez, T. y Castañeda, J. (1999). Los profesores en contexto de investigación e innovación. Bogotá: Magisterio.

Rojano, J. González-Arizmendi, Montiel P, y Florez, P. (2007). Comprensión del contexto escolar desde la relación sociocultural, educativa y pedagógica en el departamento de Córdoba. Montería: CIUC-Universidad de Córdoba.

Rousseau, J. 1986). El Emilio o de la Educación. Bogotá Universales.

Ruiz-Amado, R. (1925). Historia de la educación y la pedagogía. Barcelona: Editorial Religiosa.

Runge, A. (2005). “Foucault: la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

San Agustín. (1947). Confesiones. Paris: Editorial Belles Lettrés.

Sartre, J. (1945). Citados por CONGRAIS, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.

Schilling, K. (1965). Desde el renacimiento hasta Kant. Trad. Carlos Moreno Cañadas. Mexico: Uteha.

- Schiefelbein, E. (1995).** En busca de la escuela del siglo XXI ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? Chile: UNESCO/UNICEF/OREALC.
- Schmelkes, S. (2000).** Calidad de la educación y gestión escolar nacional para directivos. En primer curso nacional para directivos de educación primaria. Lecturas. México: Biblioteca Nacional de actualización permanente.
- Shutz, A. (1974).** El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Starr, Ch. (1974).** Historia del mundo antiguo: Madrid: Akal.
- Stoll, I. y Fink, D. (1996).** Changing our schools. Bristol: Open University Press.
- Stone, E y Morvis, S. (1994).** Citados por Aracelli de Tezanos (1986). En maestros artesanos intelectuales. Santa fe de Bogotá: CIID.
- Suárez, D. (2006).** El saber pedagógico de los profesores de la universidad de los andes Táchira y sus implicaciones en la enseñanza. Investigación educativa pedagógica. Cataluña: Universidad Rovira I Virgili.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986).** Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- Tedesco, S. (1995).** El nuevo pacto educativo. Madrid: Alauda-Anaya.
- Torres-Santomé, J. (1998).** Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado. Madrid: Ediciones Morata.
- Tunnermann, C. (2000).** El debate internacional sobre educación superior. USA: Unesco.
- Universidad de Córdoba (2004-2016).** Lineamientos generales de práctica pedagógica. Montería: Facultad de Educación y Ciencias Humanas-Comité de prácticas pedagógicas.
- Vasco, C. (1996).** Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santa fe de Bogotá: MEN.
- Vigostki, L. (1978).** Pensamiento y lenguaje. Madrid: Paidós.
- Washburne, C. (1974).** Educación para una conciencia mundial. Buenos Aires: Losada S.A.
- Weber, M. (1975).** Sociología de la comunidad. Barcelona: Limusa.

Weimer, H. (1961). Historia de la pedagogía. México: Editorial Hispanoamericana.

Zabala. A. (2001). “¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa”. En ¿Educar o segregar? Carlos Lomas (compilador). Bogotá: Editorial Nomos- S.A- Cooperativa Editorial Magisterio-Universidad Nacional de Colombia.

Zeichner, K. (1995). “Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos”. (Vol. II). Congreso Internacional de didáctica. La Coruña-Madrid: Fundación Paideia-Ediciones Morata.

Zuluaga, O. (1987). Pedagogía e historicidad. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber. Bogotá: Foro Nacional por Colombia.

_____. (1993). La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica. En: Zuluaga, O. L. et al. Objeto y método de la pedagogía, pp. 119-125. Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Wegrafía consultada

De La Espriella, F, Echeverry, D, y Morales, N. (2010). Representaciones sociales y prácticas de formación profesional. Revista Aletheia, revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>.

García, B., Loredó, J. Y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial. Consultado el día de mes de año, en: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>.

Lucio, R. (2001). La actividad meta cognitiva como desencadenante de procesos de autorregulación en las concepciones y prácticas de enseñanza en los profesores de ciencias experimentales. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en la Base de datos Tesis Doctorales en Red.

López, G. (2010). Sobre las sociedades de la información y la del conocimiento: críticas a las llamadas ciudades del conocimiento latinoamericanas desde el paradigma ecológico, Edición electrónica gratuita. Texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2010f/877/>.

_____. (2010) “El próximo escenario global” de Kenichi Ohmae: momento cumbre de su tejido teórico y la socialización del paradigma de la economía global, Edición electrónica gratuita. Texto completo en <http://www.eumed.net/libros/2010e/832/>.

_____. (2017). Alteridad y Pedagogía Crítica en tiempos del Paradigma de la Economía Global y la Pedagogía de la Nos–Otridad en América Latina. REEA, Vol. 1, No. 1. Pp. 63-74 <http://www.eumed.net/rev/reea>

El doctor Samuel González-Arizmendi en su investigación sobre las prácticas, la praxis, y la transformación docente, propone la pedagogía suvidagógica como aquella que permite entender la gran capacidad del docente de reflexionar en la acción y sobre la acción, de tal modo, que esta capacidad está en su interior y en continuo desarrollo, se funda en la experiencia, las competencias y saber de cada profesor.

El conocimiento no es suficiente para hacer frente a la complejidad y diversidad del oficio docente, pues las situaciones a que diario se enfrenta le conminan a actuar en la urgencia y a decidir en la incertidumbre, es ahí donde la suvidagogía fundamentada en la experiencia de vida del docente, soporta el diario arremeter de este oficio, catalogado por Freud como una de las tres profesiones imposibles, porque el estudiante se resiste al saber y a la responsabilidad.

Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica, es un libro que emerge de procesos de investigación educativa destinado a todos los docentes y estudiantes que quieran pensarse a sí mismo y transformar su práctica profesional docente incorporando su experiencia de vida al oficio cotidiano de la enseñanza.

Fernando de la Espriella Arena Ph.D
Facultad de Educación y Ciencias Humanas.
Profesor del Departamento de Educación Física.