

EL SABER IGNORADO

Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo



SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI PhD



SAMUEL GONZÁLEZ-ARIZMENDI



Nació en el corregimiento de Arache, perteneciente al municipio de Chimá, Montería – Córdoba (Colombia). 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, creador de la RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica – Ridepsu, y Presidente Adjunto en Colombia del Centro Latinoamericanos de Estudios en Epistemología Pedagógica – CESPE. Miembro del grupo de investigación Sociedad – Imaginarios – Investigación, categoría A, e investigador Senior de Colciencias. Par Nacional de Conaces para maestrías y doctorados, y reconocimiento en 2017 al Mérito Pedagógico e Investigativo Iberoamericano Redipe – Capitulo España entregado en la Universidad Complutense de Madrid por fundar la suvidagógica 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.

El aporte educativo y pedagógico del autor se encuentra en las siguientes obras publicadas:

1. La Escuela de Sérvuro Luís...Una historia sociopedagógica.
2. ¿Cómo aprendió a educarse Teotisto en la escuela de su casa?
3. ¡Qué maestro!
4. Educación y política....Análisis desde la pedagogía suvidagógica para construir al ser-sociedad.
5. Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro... Una forma de llegar a ser suvidagógico.
6. Esencia, sentido y deber ser de la universidad (coautoría).
7. La mujer como maestra de vida... Una comprensión desde la pedagogía suvidagógica
8. Origen, impacto y encargo social de la Universidad de Córdoba.
9. Los caminos que abre la maestría en educación...Análisis desde la perspectiva suvidagógica.
10. La pregunta pedagógica y su praxis...Aportes suvidagógicos para despertar en el estudiante la comprensión crítica (en coautoría).

11. Un niño sin escuela una realidad posible ¿Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía?
12. Constructos emergentes y resignificados a partir de la suvidagogía.
13. Tensiones en la educación... Una manera de reflexionar la práctica pedagógica desde el enfoque crítico de la suvidagogía.
14. La pedagogía suvidagógica...Su tesis teórica, mitológica y práctica.
15. Prácticas, praxis y transformación docente desde la pedagogía suvidagógica.

En esta ocasión presenta una nueva obra denominada:

16. El saber ignorado...Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo.

EL SABER IGNORADO

Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo.

SAMUEL GONZÁLEZ – ARIZMENDI

EL SABER IGNORADO

Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo.

MONTERÍA – CÓRDOBA
Febrero de 2020

**Departamento de
Psicopedagogía.
Programa de
Educación Infantil**

El saber ignorado...Configuración y desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar el currículo.

©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: Felicia Palomo A.

DISEÑO DE PORTADA: Samuel González Puello

FOTOGRAFÍA DE LA PORTADA: tomada de las redes sociales.

Montería - Córdoba - Colombia S. A.

El contenido de este libro es propiedad intelectual del autor.

ISBN N°. 978-958-5104-14-3

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 Nechi, quien me ha ayudado desde el saber ignorado a darle sentido de la vida a nuestros hijos,
Samuel Elías, Germán Elías y Martin Elías.

La educación ayuda a la persona a aprender a ser lo que es capaz de ser”.

Hesíodo.

PROLOGO	14
PREFACIO	20
CONTENIDO	
PARTE 1	28
CATEGORÍAS TRIBUTANTES EN LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO.	28
1.1 Mundo de tensiones.	28
1.1.1 Referente filosófico y epistemológico.	28
1.1.2 El mundo de tensiones como sistema de conocimientos.	29
1.1.3 Dinámicas crítica-reflexiva que se da en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos de tensiones.	32
1.1.3.1 La relación sociológica en el mundo de tensiones.	32
1.1.3.2 Los submundos de tensiones como alternativa de conocimiento.	34
1.1.3.3 Decantación didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.	37
1.2 Contexto social y educativo.	39
1.2.1 Supuesto teórico de base.	39
1.2.2 Comprensión del concepto de contexto desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis.	40
1.2.3 El concepto histórico de escuela como contexto socioeducativo que permite la comprensión y construcción de saberes ignorados y conocidos.	42
1.2.4 Las instituciones educativas como espacios generadoras de saber y cultura.	46
1.2.5 Escuela-familia-comunidad: Tres contextos sociales y educativos para el desarrollo de los saberes.	48
1.2.6 La noción de realidad en el contexto social y educativo de la investigación.	49
1.3 Práctica pedagógica.	52
1.3.1 La práctica pedagógica como categoría central.	52
1.3.1.1 Etimología y epistemología de la práctica pedagógica.	52
1.3.1.2 Origen y significado etimológico del concepto de práctica y praxis.	53
1.3.1.3 Origen y significado etimológico del concepto de pedagogía.	55
1.3.1.4 Origen y epistémia del concepto convencional e histórico de la práctica pedagógica.	57
1.3.1.5 Generalidades históricas-conceptuales de la práctica pedagógica.	64
1.3.1.5.1 Lo que se ha venido manejando históricamente del concepto de práctica pedagógica.	64

PARTE 2	76
TRAYECTO METODOLÓGICO PARA LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO.	76
2.1 Primer abordaje metodológico para la consecución del saber ignorado.	76
2.1.1 Descripción del fenómeno.	77
2.1.2 Búsqueda de múltiples perspectivas.	78
2.1.3 Búsqueda de la esencia y estructura.	78
2.1.4 Constitución de la significación.	78
2.1.5 Suspensión del enjuiciamiento.	78
2.1.6 Interpretación del fenómeno.	78
2.2 La participación de los sujetos en estudio.	80
2.3 La escogencia de la muestra.	81
2.4 Fuentes, instrumentos y técnicas para la recolección de la información.	81
2.5 Descripción del proceso y análisis de los resultados.	85
2.5.1 Primer momento.	85
2.5.2 Segundo momento.	87
2.5.3 Concepciones de docentes de básica primaria (1975-1979).	87
2.5.3.1 Mundo de tensiones.	87
2.5.3.2 Contexto social y educativo.	88
2.5.3.3 Practica pedagógica.	88
2.5.3.4 Saber ignorado.	88
2.5.4 Concepciones de estudiantes de básica primaria (1975-1979).	89
2.5.4.1 Mundo de tensiones.	89
2.5.4.2 Contexto social y educativo.	89
2.5.4.3 Practica pedagógica.	89
2.5.4.4 Saber ignorado.	89
PARTE 3	90
LA EMERGENCIA METODOLÓGICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO	90
3.1 Primera fase: Caracterización de los intereses preconcebidos.	91
3.2 Segunda fase: Elaboración de historias de vida sociopedagógicas.	93
3.3 Tercera fase: Elaboración de textos abiertos conceptuales (TAC).	94
3.4 Cuarta fase: Elaboración de textos-libros sociopedagógicos.	94
3.5 Quinta fase: Incorporación curricular.	96
3.6 Sexta fase: Análisis documental sobre los textos abiertos conceptuales de libros.	97

socio pedagógicos.	
3.6.1 Ruta metodológica para el análisis documental.	98
3.6.2 ¿Qué es el seminario taller?	98
3.6.3 Criterios generales que se utilizaron para la organización de los talleres.	99
3.7 Elaboración de método.	100
3.7.1 Proceso de identificación y comprensión conceptual.	100
3.7.1.1 Etapa uno: Identificación.	100
3.7.1.2 Etapa dos: Registro.	100
3.7.2 Proceso de contrastación conceptual.	100
3.7.2.1 Etapa tres: sistematización.	101
3.7.2.2 Etapa cuatro: resignificación.	101
3.7.3 Proceso de comprensión y construcción conceptual.	101
3.7.3.1 Etapa cinco: formulación de la pregunta pedagógica.	102
3.7.3.2 Etapa seis: actuación con la escritura.	102
3.8 Construcción del Texto Abierto conceptual.	103
3.9 Incorporación curricular.	105
3.10 Análisis documental.	107
3.10.1. Primer texto-libro: Un niño sin escuela...Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía.	107
3.10.2 Segundo texto-libro: La escuela de Sérvuro Luís...Una historia. sociopedagógica.	114
3.10.3 Tercer texto-libro: ¡Que maestro!	126
3.10.4 Cuarto texto-libro: Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo.	136
3.10.5 Quinto texto-libro: Política y educación...Tarea suvidagógica en la construcción del ser-sociedad.	142

PARTE 4	148
----------------	-----

LOS RESULTADOS DE LA EMERGENCIA: LA CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL DEL SABER IGNORADO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE	148
---	-----

4.1 Que es el saber ignorado.	148
4.1.1 Construcción social del saber ignorado	148
4.1.2 Construcción social del saber conocido	150
4.1.3 Relación aproximativa del saber ignorado con el saber conocido en el mundo de tensiones.	153
4.2 El saber ignorado en la práctica profesional docente.	158
4.3 El saber ignorado pensado desde el enfoque crítico de la suvidagogía.	166

4.4 El saber ignorado en el contexto internacional y nacional._____	167
<hr/>	
PARTE 5	178
<hr/>	
EJEMPLOS DEL SABER IGNORADO Y SU IMPORTANCIA EN DIALOGAR CON EL SABER CONOCIDO A TRAVÉS DEL CURRÍCULO SUVIDAGÓGICO. _____	178
<hr/>	
5.1 Un niño sin escuela una realidad posible... ¿Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía?_____	178
5.1.1 Primer año de básica: la resiliencia frente a la posibilidad de educarse._____	183
5.2 La escuela de Sérvuro Luis...Una historia sociopedagógica._____	189
5.2.1 La zoofilia, muy metida en la escuela del 70._____	190
5.2.2 Las monedas que Sérvuro Luis está esperando que germinen._____	193
5.2.3 Pregunta y respuesta sobre el gentilicio de los de Santa Marta._____	193
5.3 ¡Qué maestro!_____	194
5.3.1 Quince años de delirio._____	200
5.4 Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo._____	207
5.4.1 Educación e imágenes._____	210
5.5 Educación y política... Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir el ser-sociedad._____	216
5.5.1 Educación con ética y responsabilidad._____	220
<hr/>	
Recomendaciones	228
<hr/>	
Constructos que transversalizan la investigación _____	230
• Conceptos que no se superponen a los saberes que el currículo ignora y con los cuales puede dialogar. _____	231
• Conceptos que se superponen a los saberes ignorados._____	241
<hr/>	
Bibliografía pertinente referenciada	244
<hr/>	
Anexos	256
<hr/>	
1. Diario de campo._____	257
2. Observación interna._____	258
3. Registro de observación y de reflexión._____	259
4. Análisis documental realizado por los estudiantes sobre los textos libros sociopedagógicas._____	260
<hr/>	

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Triangulación de la relación sujeto-vida-pedagogía.	15
Figura 2. Coexistencia e intersubjetividad.	16
Figura 3. Propuesta del currículo suvidagógico para la formación y educación del sujeto.	16
Figura 4. Puentes del currículo suvidagógico.	17
Figura 5. Filosofía del currículo suvidagógico frente al contexto académico de los saberes ignorados y conocidos.	18
Figura 6. Triangulación relacionada con los valores, filantropía y condición humana-vafichu.	51
Figura 7. Fases metodológicas para la construcción del texto -libro.	90
Figura 8. Fases metodológicas para la construcción del texto-libro para intervenir al currículo.	95
Figura 9. Profesora hace clase en su casa. Esta ilustración parte del libro la Escuela de Sérvuro Luis (2002).	103
Figura 10. Profesora que suspendía la clase para ir a cocinar. Esta ilustración parte del libro la Escuela de Sérvuro Luis (2002).	103
Figura 11. Cuadro Comparativo entre los dos sistemas de saberes: el conocido y el ignorado.	106
Figura 12. Ruta metodológica para el análisis documental.	107
Figura 13. Síntesis de la práctica pedagógica.	123
Figura 14. Síntesis de la práctica suvidagógica.	124
Figura 15. Pirámide categorial del saber.	153

PRÓLOGO

Amigas y amigos lectores: Tenemos la oportunidad de alejarnos de nuestros aposentos habituales para caminar y convertirnos en andantes de la vida y en buscadores. Antes de empezar quiero comentarles que a lo largo de este prólogo se encontrarán con más preguntas que respuestas. Espero que ellas los insten a seguir indagando. En esta obra del Doctor Samuel González-Arizmendi aparece un discurso académico matizado con las vivencias de los docentes en un contexto social y educativo. Este enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía, se articula con una metodología didáctica-pedagógica para motivar, inspirar y crear en los que se educan y educan, incluyendo a las comunidades y sus tensiones por donde circulan los saberes ignorados. El gran desafío del “**Saber Ignorado**” es enseñar a intelectuales y aceptar esa contradicción.

Este desafío, sin duda, subvierte el orden preestablecido por el currículo académico, siendo al mismo tiempo provocador y crítico del positivismo, la obediencia y “las buenas formas” que hemos aprendido en nuestras escuelas y universidades. Al leerlo, mi corazón expresó la poesía de la vida: disfrutar lo que hacía, asombrarme, emocionarme y pensar en nuevos textos. Aún más, sentí en ese placer el nacimiento de una nueva educación surgida en los cauces del asombro y encaminada hacia una nueva forma de convivir, de desarrollarse, de hacer política, desde la evolución.

El pensamiento latinoamericano también estuvo presente durante mi lectura; en los saberes ignorados, para recuperar la voz de los sin voz, en la denuncia por la colonización cultural y pedagógica, en la visión del aula comunitaria al ver una escuela fuera de la escuela, entendiendo que cada sitio es una escuela, y en formar pueblos y formar ciudadanos. He terminado por descreer de aquellas falsas promesas impuestas por el racionalismo vigente. Estoy consciente de que esta propuesta del Dr. Samuel ayuda a entender la realidad (la cual percibimos fragmentada) desde el concepto de autosocioconstrucción.

El Dr. Samuel González-Arizmendi me ha honrado, como mujer y pedagoga argentina - hoy pedagoga latinoamericana- para escribir un mensaje de apertura a su obra. Aquí va y así lo llamé:

Límites y Puentes: Saberes ignorados, saberes conocidos.

“El mundo de la ignorancia comprende tanto al que ignora lo que sabe, al que sabe lo que ignora, al ignorante que nada sabe y al sabio que todo ignora. Todo eso somos.” Dr. Samuel González-Arizmendi, 2020.

“Ni el más sabio conoce todo, ni el menos educado ignora todo” Omar Peña, 2019.

“El amor es la fuerza más humilde, pero la más poderosa que dispone el mundo” Mahatma Gandhi.

“El asombro en la educación, el asombro de mi misma, desde mi propia cotidianeidad, desde las personas y sus comunidades, nos interpela en la vida común” Beatriz Mucarzel, 2020.

Desde estos mensajes los convoco a transitar este libro que será leído, interpelado, discutido, comunicado y re-imaginado desde el pensamiento crítico propositivo. El Dr. González-Arizmendi nos lleva a través de su obra por ese camino a nosotros, *docentes vitales*.

¿Por qué llamo a este prólogo “*Límites y puentes*”? Porque esta obra nos impulsa hacia una convergencia de la participación comunitaria con el trabajo profesional. El enfoque pedagógico suvidagógico crítico -propositivo- desde sus postulados bordea *planos distintos* en relación a la educación positivista y su currículo. Voy a referirme a planos y puentes entre el saber ignorado y el conocido, haciendo referencia al desarrollo de la consciencia primaria desde la percepción, la aceptación y la actuación, que son expresiones de libertad ante el colonialismo expreso de la reproducción educativa que nos muestra que para pensar no hay límites. Tampoco para sentir.

Mientras escribo me interpelan varias preguntas: desde el enfoque suvidagógico crítico inclusivo, ¿podremos visionar hoy la escuela? ¿Surgirán los docentes vitales y suvidagógicos? ¿Será este docente capaz de entender el espacio físico del aula al que se le agrega la comunidad con sus líderes regionales, y relacionar en ellos a la *Educatividad, Educabilidad, Enseñabilidad y Aprendibilidad*, en esos contextos donde prima “el amor por educar” (Mucarzel, 2018)?

La inspiración epistemológica, histórica y metodológica posibilita trabajar en espacios de intercambio social, cuestionando el poder autoritario instalado en las organizaciones educativas. En todo está en juego la calidad de vida. En la relación **sujeto-vida-pedagogía**, desde el asombro nace el docente vital, que percibe, piensa, siente, observa, habla, ES y actúa, en ese mundo de tensiones donde conviven los saberes, es decir, lo que se vive diariamente en el cotidiano. Ese es el punto de partida para la **suvidagogía** (González-Arizmendi, 2018). En ese juego de interpretaciones no enseñamos, sino que **educamos**. (Figura 1).

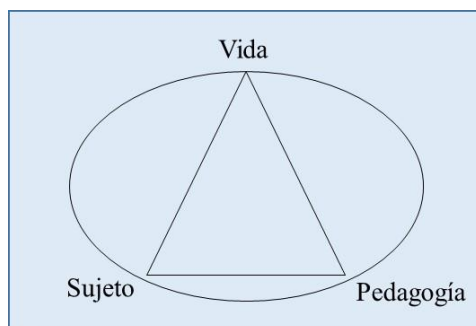


Figura 1. Triangulación de la relación sujeto-vida-pedagogía.

Fuente: Adaptación propia de Mucarzel (2020) a partir del enfoque de la suvidagogía.

Abrir ese espacio de reflexión en el aula, en la comunidad, en la familia, en las instituciones, debe comenzar por abrirnos a nosotros mismos, visibilizando al Otro y siendo vistos como personas y como profesores (as). Hacer lo que hacemos, lo que nos gusta y estar donde estamos es un acto de amor. Desde la coexistencia y la intersubjetividad acogemos al Otro, lo dejamos aparecer, justo ahí, porque desde ahí es desde donde reflexiona su propio espacio. Se le hace lugar para llegar a la integralidad del ser desde la confianza y el coraje de uno mismo ¿Manifiesta el ser su autonomía?

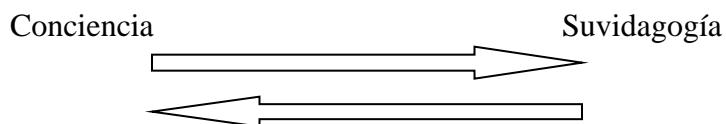


Figura 2. Coexistencia e intersubjetividad.

Fuente: Elaboración propia Mucarzel (2020) a partir de la propuesta de Educación y coexistencia de Alarcón (2015).

La suvidagogía es la concreción de un sistema de ideas, principios y proposiciones vinculadas estrechamente al amor, a la coexistencia, a la otredad, a la convivencia, a la espiritualidad¹. Provoca una nueva identidad social y crítica desde el sentido hermenéutico discursivo con significado fenomenológico.



Figura 3. Propuesta del currículo suvidagógico para la formación y educación del sujeto: la integración de los saberes conocidos con los saberes ignorados, es decir, integración de los contextos de los saberes.

Fuente: Interpretación y adaptación de Mucarzel (2020) a partir de la propuesta de la suvidagogía de González-Arizmendi (2018).

¹ Cuando hago mención a la espiritualidad, no es una romantización de la misma, es una espiritualidad civil en estrecha relación con los saberes ignorados y conocidos. Desde ahí destaco que la misma es el terreno esencial de la identidad

Este enfoque, interpela al currículo prescripto, fragmentado e individualista que nos encadena a reproducir una forma de enseñanza y aprendizaje que nos condiciona frente a la realidad. Sin embargo, a pesar de ser arrastrados hacia ella, podemos liberarnos y ver otra, más humana, más ecológica, más amorosa, donde nadie quede afuera. De ahí lo inclusivo del enfoque suvidagógico y lo inclusivo en la práctica pedagógica. Quizás nunca sabremos cuál es la realidad verdadera, pues de acuerdo a los conocimientos actuales, la visión que tenemos es una fracción de lo percibido con nuestros sentidos.

Les propongo leer y analizar las categorías constituyentes que plantean el Dr. Samuel y el desarrollo de los procesos neurobiológicos del cual emergen procesos de aceptación, apropiación, actuación, y transformación hacia el docente vital. Por este camino somos conducidos desde una mirada holística, entre la psicología transpersonal, el enfoque suvidagógico, la pedagogía coexistencial y la vivencial. La coexistencia es consecuencia del desarrollo personal y del cambio cultural que permiten situarnos existencialmente. Es también, la posibilidad de vincularnos desde la horizontalidad con el Otro, donde se juega mi propia identidad desde el *yo soy yo y pertenezco existencialmente como parte de una realidad*, según el pensamiento del Dr. Patricio Alarcón Carbacho y su pedagogía.

La mirada inclusiva de la suvidagogía se expresa en la integración de un currículo, como dije anteriormente, que manifiesta un nuevo paradigma. Si no lo ponemos en marcha queda obsoleto desde el momento de su formulación.



Figura 4. Puentes del currículo suvidagógico.

Fuente: Interpretación y adaptación de Mucarzel (2020) a partir de la propuesta de la suvidagogía de González-Arizmendi (2018).

El puente es el espacio de convergencia entre el saber ignorado y el saber conocido. Sus ladrillos son la formación docente, suvidagógica, coexistencial y convivencial. Construye una nueva educación que vencerá la capacidad de manipulación sobre cada uno de nosotros. La

propuesta suvidagógica se expresa en impulsos humanitarios, solidarios, estéticos y ecológicos, encaminándonos hacia la empoderación.

Lo descripto a mi entender es el corazón y el fundamento de toda la filosofía expresada en la obra del Dr. Samuel. Me tomo el atrevimiento de hablarle al querido pueblo colombiano y latinoamericano: vamos a comenzar una pedagogía de la resistencia, coexistencial y suvidagógica; desde la unidad latinoamericana y para todo el mundo; entendiendo que la educación es un proyecto político y que la educación popular no debe tener fronteras ni límites, y sí puentes que vayan desde la Universidad (saberes conocidos) hasta la multiversidad (saberes ignorados, saberes conocidos: saberes revelados).



Figura 5. Filosofía del currículo suvidagógico frente al contexto académico de los saberes ignorados y conocidos. Fuente: Fuente: Interpretación y adaptación de Mucarzel (2020) a partir de la propuesta de la suvidagógica de González-Arizmendi (2018).

Al Dr. Samuel:

Mientras leía su obra puse en cuestión el concepto de pedagogías emergentes. Porque el mencionado concepto pareciera (¿pareciera?) incitar a emerger -socialmente- dando oportunidades de superación, de esfuerzo, de sortear barreras y construir proyectos de vida atinentes al desarrollo personal y social.

Me sentí interpelada desde la pedagogía de la crueldad hacia una pedagogía de la ternura, soñando con una sociedad diferente, más humana, más amorosa, más espiritual y transformadora. En América Latina este concepto se instaló como una alternativa, como una condición. Y emergieron pedagogías con adjetivos. Me pregunté, de dónde viene esta idea de pedagogías

emergentes. Quien creyera, el pensamiento latinoamericano de Simón Rodríguez me iluminó. Él afirma que somos muy capaces de "importar ideas" -de adentro y de afuera- y nos presenta dos destinos contrariados:

"Imiten la originalidad, ya que tratan de imitar todo" ó "La América no debe imitar servilmente sino ser original" (Las razones de la educación pública, 2011).

Me he permitido esta reflexión, ya que el desafío suvidagógico lleva implícito el enfoque crítico, pues hace referencia a la diversidad y la complementariedad de saberes: la transdisciplina. Seguir leyéndolo, es seguir aprendiendo junto a usted, por eso le pregunto:

¿Tenemos un exceso de existencia intelectual, que podría traducirse como un estilo de vida segregado?

¿Cómo reducir la brecha entre el discurso integrador y la vivencia socializante que lo impregna?

Y a nosotros:

¿Para qué formamos en educación? ¿Desde dónde formamos? ¿Qué modelo de formación aplicamos a qué modelo educativo? No encuentro una respuesta única, ni una posibilidad de universalidad ninguna. Pero tengo otra pregunta, ¿estamos yendo desde la hipótesis a la prescripción? Desde la pedagogía emergente: ¿Qué o quiénes emergen? ¿Qué o quiénes se sumergen? A veces emergiendo somos felices y otras veces sumergiéndonos, también lo somos... Entonces, con muchas incertidumbres y algunas certezas, pregunto: ¿Será una aventura la educación?

Apostilla final: Quiero compartir con ustedes la formación y el amor que he recibido del Dr. Patricio Alarcón Carbacho quien nació en Chile, se formó en psicología, pedagogía y es Doctor en Educación; con un retazo de su poema "*Confitemos*" (2015) -al cual le agrego *confianza y coraje*.

*"Puede ser que las raíces
se hagan manos abiertas
que el paisaje se abra a las ventanas
que algo de esperanza de todos
se ponga a volar
esperanzada en el vuelo"*

**Marta Beatriz Mucarzel M.Sc.
Universidad Nacional de Misiones-Argentina**

PREFACIO

El presente libro, resultado de la investigación: “*Configuración del saber ignorado...Desafíos propuestos por el enfoque de la suvidagogía para humanizar al currículo*”, recoge la experiencia investigativa del autor a partir de la indagación que hace sobre los saberes de la cultura, a los cuales denominó saberes ignorados, y que se dieron durante la práctica profesional de los docente que le dieron clase en la década del 70, así como también los de su práctica, desde que se formó como docente en 1994 hasta 2018, donde logró darse cuenta que el currículo históricamente ha ignorado a tales saberes, a sabiendas que están explícitos, y no implícitos, como se han querido mostrar en su historicidad, pues se encuentran paralelos a los saberes conocidos (Saberes científicos) que se dan en el currículo oficial y operacional.

La negación histórica de tales saberes por parte del currículo oficial ha sido tan excluyente, que aun en la segunda década del siglo XXI continuaba desconociéndolos como saberes fundamentales para la estructuración del sujeto desde la vida que lo envuelve en su proceso de formación y educación, aislándolo de lo que puede hacer ese sujeto con tales saberes, por ejemplo, poder comprenderlos y aplicarlos desde la relación que mantiene el docente o el educando, con el mundo de tensiones que los envuelve y la actividad a la que se dedica, triada que les podría servir como “*Espejo de exploración investigativa y de reconocimiento desde el sí mismo-Eirsim*”². Esto condujo al investigador a que los identificara, registrara, sistematizara, resignificara, comprendiera, y actuara sobre ellos³, a tal punto que les encontró funcionalidad desde el currículo que logró involucrar y aplicar por encima de la norma y a espaldas de las orientaciones dadas por el Departamento de Psicopedagogía⁴, pues los programas en este departamento, en ese entonces, eran revisados por expertos reduccionistas de las ciencias, que estaban pegados el cien por ciento de los aportes y literatura foránea con la cual se le daba validez a tales programa como forma de garantizar su aplicación académica y científica.

Esta investigación, basada en la experiencia personal de producción textual que el autor ha venido realizando desde el año 1998 hasta 2019, donde se han involucrado estudios desde la primaria, secundaria, universidad, especializaciones, maestría y doctorado. En el 2002 generó su primer texto, y finalizado el 2009, había completado el quinto texto en relación con el saber ignorado. Los primeros cinco libros sirvieron de cuerpo teórico conceptual para abordar desde la originalidad un trabajo de investigación en maestría, que en su momento socio histórico no se le dio la importancia, pues muchos de los involucrados en el proceso servían, más que de apoyo, en obstaculizar avances, pues como la investigación no procedía de los saberes conocidos (saberes científicos) sino de los ignorados, se pensaba que era una simple terquedad de quien hacía la

² Acrónimo con que se va a conocer el término en mención.

³ El acrónimo es Irsica, que significa, identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación.

⁴ Adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba-Colombia.

propuesta, situación que condujo a que el nombre final del trabajo de Maestría en Educación⁵ poco tenga que ver con la identidad, el sentido y el significado de los saberes ignorados, constituida en una verdadera innovación, y que el recuerdo más amargo de tal proceso se completó con la ausencia total de los jurados, que ni siquiera llegaron y lo tuve que presentar por situaciones ajenas a mi voluntad frente a dos jurados emergentes con altas calidades y cualidades académicas, pero sin conocer las pretensiones de la investigación, a tal punto, que sobre la presentación realizada fue poco lo que se comentó, y hasta ahora no sé cuál fue el resultado de la evaluación.

En consecuencia, la comprensión de los saberes ignorados en la práctica pedagógica permitió encontrar una diversidad de situaciones en las relaciones de intersubjetividad que se dan en el mundo de tensiones entre los sujetos que hacen parte de la simbiosis pedagógica⁶, por ejemplo: entre docentes, estudiantes-profesores, directivos-docentes, estudiantes-directivos, lo que permite que se originen objetos de conocimientos como emergencias en un abanico de captura de posibilidades, con el objetivo de reconstruir el significado de acción e interacción social.

Lo anterior condujo a varios aspectos, entre los cuales, se destaca primero, las historias de vida a través de técnicas como la observación directa, el diario de campo y la entrevista en profundidad. De igual manera, cada historia de vida refleja la dinámica que se va dando en el mundo tensiones de las prácticas pedagógicas, en la cual se reconoce la necesidad de agilizar lo que realmente hacen los profesores (as) cuando se enfrentan a los problemas complejos que se dan en las aulas, para comprender cómo utilizar el conocimiento científico, cómo manejan situaciones aleatorias, cómo modifican rutinas, cómo utilizan técnicas e instrumentos, cómo inventan procedimientos.

Ahora, en segunda instancia, con la aplicación de la metodología Irsica (Identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y accionar) se elabora la estrategia pedagógica didáctica del Texto Abierto Conceptual-TAC, que es un escrito con estructura coherente, resultado de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación de un saber que conduce a mirar el mundo de tensiones como posibilidad abierta de conocerlo cada día más.

Desde el enfoque crítico de la suvidagogía, el Texto Abierto Conceptual, es un pretexto para pensar, de tal manera que cuando se construye, no se hace con el objetivo único de escribir

⁵ El trabajo de investigación tuvo como nombre tuvo: “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”. El nombre tenía que ser: Comprensión de los saberes ignorados en la práctica pedagógica.

⁶ Es la capacidad biopsicosocial y antropeoeducativa que tienen los sujetos para asociarse, en la que se comprenden y se aceptan con la pretensión de realizar una actividad o trabajo en la que se da manera mutua un beneficio, lo que da argumento también para decir, que podría llamarse mutualismo pedagógico.

para dar a conocer algo, sino que lo que se escribe genere sentido. Esto involucra ciertos estadios suvidagógicos como la percepción, la aceptación, la apropiación y la actuación que surgen de las experiencias, lecturas e interrogantes que emerjan al momento de construirlo.

Ahora bien, cuando estos textos abiertos conceptuales-TAC, se reúnen en número de 20 o más con fines similares y secuenciales se convierten en última instancia en un texto-libro. Cuando estos textos se elaboran permiten desarrollar un sistema de saberes que facilitan, promueven y acompañan los procesos curriculares que se vienen gestando de manera aislada, lo que conduce a generar un diálogo aproximativo de los saberes que conviven en el mundo de tensiones.

Esto significa que los saberes ignorados se están moviendo, tienen vida en el contexto social y educativo, más no en el currículo, lo que evidencia que no están ocultos⁷ sólo se ignoran. No son importados, sino que por su misma naturaleza son contextualizados, además, por no tener validez, la norma no los exige, por lo tanto, no se debaten, no se cuestionan, no se confrontan.

De aquí que el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis⁸, fue escogido para transversalizar la investigación, en el sentido de lo que dice uno de sus postulados, como es el hecho de andar bordeando en planos distinto al tradicional, sistemático e institucional. Esta percepción, aceptación, apropiación y actuación se vuelve evidente ante juicios como el manifestar que la libertad genera resquebrajamiento ante lo establecido, lo que permite decir, que frente al pensamiento no hay límites, ni normatividades que impidan lo que se genera a partir de la relación sujeto-vida-pedagogía, triangulación que estimula en el docente vital el artefacto neurobiológico de unos procesos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa⁹.

La comprensión de los saberes ignorados para la formación del sujeto¹⁰ en cualquier nivel de educación, desde el preescolar a los postgrados, permite conocer la importancia de estos saberes para poder entender la enseñabilidad del saber conocido (saber científico), así como también el acercamiento de estos dos saberes. Con esto se está demostrando que el currículo oficial necesita que los saberes que él ignora deben amarrarse tanto teórica como de manera práctica, con el objetivo de rescatar toda una serie de acontecimientos que se dan en el mundo de tensiones de cualquier nivel y modalidad de institución educativa, de la cafetería, de los

⁷ No lo relaciono ni lo asemejo al currículo oculto, ya que lo oculto no se ve, pero el saber ignorado sí se ve y está presente en la dinámica cotidiana del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran, lo que sucede es que se ignora.

⁸ Acrónimo con que se va a conocer el enfoque propuesto.

⁹ Acrónimo que representa los procesos que se dan neurobiológicamente por la estimulación de la triangulación sujeto-vida-pedagogía.

¹⁰ Para el autor de la investigación y del texto, su proceso de reconocimiento del saber ignorado comenzó en la Escuela Rural de Arache, Municipio de Chimá - Departamento de Córdoba, Colombia, entre 1975 y 1979.

patios, de las oficinas, de la calle, del aula y de todas las relaciones de intersubjetividad que se dan en el complejo mundo social de la enseñanza.

Al preguntarse por el tipo de conocimiento que se genera en esta investigación a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los saberes que el currículo ignora, se producen varias respuestas y miradas diferentes, como fueron las de tipo epistémico y las metodológicas. También se encuentra, que una de las realidades que le da identidad a la sistematización, es la necesidad por producir saberes que engrandezcan los espacios de acción y comprensión, en este caso se utiliza el enfoque de la suvidagogía, como una negociación cultural, en un juego de interpretaciones, saberes y lógicas entre los participantes y el investigador.

Esto demuestra, que se hace necesario implementar la comprensión sobre los saberes ignorados en las diferentes instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, lo que conduciría un mejor análisis de los fenómenos socio científicos que se dan en la cotidianidad del sujeto en cualquiera de sus fases evolutivas, lo que permitiría generar a partir de la comprensión de tales saberes, mejorar el acto cuadrangulativo relacionado con la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad de la ciencia, lo cual tendrá incidencia en la apropiación conceptual para poder entender el mundo de tensiones que lo envuelve y poder actuar de acuerdo a su cultura.

Para la comprensión de estos saberes a través del acto reflexivo de la práctica pedagógica, fue ideada la metodología Írsica, que condujo a la sistematización de los saberes en mención como un proceso que comprendió los ires y venires del autor en una investigación relacionada con lo sucedido desde lo biopsicosocial y antropoeducativo¹¹ en su paso por la primaria, donde el resultado de la sistematización fue abordado desde la estrategia del Texto Abierto Conceptual-TAC.

Esta metodología es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del hombre, de la mujer, el niño, la niña, durante los momentos socioeducativos que se realizan dentro y fuera del contexto escolar, de un saber que conduce a mirarse como posibilidad abierta de conocerlo cada día más, por lo tanto, no se escriben para comunicar ideas, sino para gestar sentido.

¹¹ Entendido desde el enfoque de la suvidagogía 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 la suvidagogía, como subjetividad pedagógica. Por otro lado, la adición de lo antropológico y lo educativo a lo biopsicosocial, es con la finalidad de hacer énfasis en éstas dimensiones de igual forma que en lo biopsicosocial.

Este, cuando se organiza en número de 20 o más con contenidos similares y cumpliendo unos criterios, termina convirtiéndose en un Texto-libro, para el caso en particular, deben ser de carácter socio pedagógico, con el objetivo que se construya teoría sustantiva relacionada con lo que la investigación asume como literatura tensiva¹², originada a partir del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran.

Una vez estos Textos-libros socio pedagógicos se encuentren organizados, se incorporan al sistema de conocimientos de la asignatura respectiva, para el caso en mención, en tres asignaturas diferentes, en licenciaturas distintas, y distantes en dos décadas. La primera, “*Contexto Escolar*” del quinto semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana, orientada en el 2008, donde se produjo un rediseño de dichos contenidos, articulándose con el sistema de conocimiento del texto guía oficial que hace parte de los saberes que el currículo reconoce. La segunda, “*Historia y Epistemología de la Pedagogía*” del primer semestre, y “*Principios de Pedagogía y Didáctica*” ubicada en el segundo semestre, ambas del Programa de Licenciatura en Educación Infantil, y orientadas desde el 2017, también con las orientaciones de rediseño de dichos contenidos, tal cual como se hizo con la anterior.

Posteriormente, los estudiantes de los mencionados semestres y asignaturas realizaron análisis documental a los textos libros socios pedagógicos logrando con esto conocer cómo debe darse la dinámica de la enseñabilidad de los saberes científicos con los saberes que genera la cultura, en la cual pudieron entender que cada contexto social y educativo es particular¹³.

De igual manera se pudo comprobar que exige un gran reto desde la mirada comprensiva y suvidagógica, sirviendo como base de las percepciones, aceptaciones y apropiaciones, que luego se expresan en acciones prácticas. Esto conlleva a apropiarse de la experiencia vivida, lo que invoca a dar cuenta de ella, aspecto que puede presentarse con los demás, como cuando se comparte con otro lo aprendido.

Ahora, la comprensión de los saberes ignorados desde los conceptos se dedica no sólo a la sistematización de procesos, sino que también clasifica experiencias que se asumen como un fenómeno critico-reflexivo sobre las prácticas pedagógicas, sin que quede en el contexto, que toda reflexión es una sistematización, ya que ella crea nuevo conocimiento, pero en la medida en que su dinámica permite aportar a la teoría algo que le es propio: la comprensión sobre los procesos. También permite entrar en el juego de las experiencias, de tal manera que se logra

¹² Es la literatura que emerge del mundo de tensiones que envuelve al ser humano, y que partir de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación-Irsica, que mantiene el sujeto con la vida y la actividad a la que se dedica, construye el sí mismo y el del Otro con fines socioeducativos.

¹³ Los estudiantes del segundo semestre de Educación Infantil solo se les aplicaron dos textos. Un niño sin escuela y Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro. De igual manera, la investigación ha continuado, pues con los estudiantes de este programa se viene aplicando la investigación sin parar.

apersonarse de las intimidades que ésta genera, como cuando se inmiscuye en las actividades sociales complejas, moviéndose entre los elementos que la componen y olfateando las relaciones que se generan.

Con estos análisis, el autor de la investigación presenta otros aspectos que fueron encontrados durante los procesos de abordaje y que los aporta el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, como los siguientes:

- Todo contexto es socioeducativo y genera saber.
- Todo contexto social y educativo está explícito en el mundo de tensiones en la cual se produce y se retroalimenta el saber ignorado (saberes de la cultura) y el saber conocido (saberes científicos).
- Lo que sucede en el contexto social y educativo en el mundo de tensiones se puede identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar para visibilizarlo a través de la práctica pedagógica escriturada, lo cual es una tarea de la práctica suvidagógica.
- El saber ignorado puede convertirse en historias de vida de docentes, educandos, directivos, personajes de la región, los cuales ayudarían a retroalimentar los saberes que genera la cultura, en búsqueda de articular las instituciones educativas con las comunidades.
- El saber conocido con todo que se les permite circular en el currículo por medio de la norma y mediatizados por la práctica profesional docente, no dialoga con los saberes ignorados, debido a que el docente no los hace converger en la dinámica envolvente de lo que sucede cotidianamente en el sitio donde se está implementando.
- Una forma de poner a circular los saberes ignorados es a través de su incorporación curricular en las áreas obligatorias y fundamentales que integran el sistema de conocimientos de los saberes conocidos, previamente sistematizados u organizados como textos –libros socio pedagógicos.
- La metodología propuesta para construir textos libros, como medio pedagógico- didáctico, estimula a los docentes a que todo lo que se haga, suceda y se produzca en el contexto social y educativo se puede identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y accionar, permitiendo generar acercamientos de los saberes en mención (Saberes ignorados y Saberes conocidos) y poder empezar a disminuir la brecha que los separa.
- Con los textos-libros se empieza a generar entre toda la comunidad educativa el diálogo de saberes, que es una de las esencialidades del acto cuadrangulativo de educatividad-

educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, implementándose y validándose la circulación de todos los saberes y procesos sistematizados y analizados en las instituciones educativas de todos los niveles.

- La esencia de los saberes ignorados es de tipo reconstructiva, debido a que el sujeto que los genera opta por colocarse en el lugar del Otro, lo que significa generar construcción social e intersubjetiva de la realidad y de sus estructuras de significado.

Con la metodología Irsica (identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación) de los saberes ignorados se llegó a las siguientes acciones:

- a) Proponer la estrategia didáctica del Texto Abierto Conceptual-TAC.
- b) Construcción de textos socio pedagógicos relacionados con los saberes ignorados a través de la estrategia del Texto Abierto Conceptual.
- c) Incorporación curricular de los textos socio pedagógica en el sistema de conocimientos.
- d) Análisis documental de los textos socio pedagógicos realizado por los estudiantes del respectivo programa donde se aplique.

El libro se divide en cinco partes, de las cuales a continuación se desglosan algunas consideraciones:

La parte uno, denominada: **“Categorías tributantes en la configuración del saber ignorado”** relacionadas con el mundo de tensiones, el contexto social y educativo y la práctica pedagógica, las cuales constituyen un sistema teórico conceptual que permite ahondar en la concreción de la emergencia del saber ignorado de manera rigurosa a partir de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y acción de los saberes que no están curricularizados.

La parte dos, llamada: **“Fases emergentes en la configuración del saber ignorado”**, constituye una serie de fases que permiten dar orientaciones metodológicas para llegar a la construcción del saber en comento, en la que intervienen fases como la caracterización de las ideas previas, elaboración de historias de vida, elaboración de Textos Abiertos Conceptuales-TAC, elaboración de textos-libros, incorporación curricular y análisis documental.

La parte tres, denominada: **“La emergencia metodológica en la configuración del saber ignorado”**, se relaciona con la comprensión de los saberes de la cultura, en la que para darles sistematicidad, es necesario identificarlos, registrarlos, sistematizarlos, resignificarlos, comprenderlos y ponerlos al servicio de la academia a través de su inclusión curricular. Esto

implica elaborar estrategias pedagógicas didácticas que permitan tales procesos, con la pretensión que la estrategia permita elaborar textos abiertos conceptuales, a los cuales se les aplica análisis documental para comprender la manera como el saber ignorado se aplica en condiciones curriculares.

La parte cuatro, referida a: **“los resultados de la emergencia: la configuración teórica conceptual del saber ignorado para la enseñanza y el aprendizaje”**, se centra en la construcción conceptual del saber ignorado y de unos supuestos teóricos que permiten pensar en la construcción social, tanto del saber ignorado como del conocido para estructurar al sujeto, situación que lo determina en gran medida el acto reflexivo de la práctica pedagógica, pensado desde el enfoque pedagógico crítico de la suvidagogía, no solo desde el contexto regional, sino nacional e internacional.

La parte cinco se refiere a los: **“Ejemplos del saber ignorado que permiten dialogar a través del currículo con el saber conocido para potenciar la enseñanza y el aprendizaje”**, en la que dicha configuración empezó parcialmente con trabajos que para la presente investigación se constituyeron en material y literatura fundamental sobre los saberes ignorados, trabajos como *“Un niño si escuela una realidad posible, la Escuela de Sérvuro Luis, Qué maestro, Dialogicidad y praxis, y Educación y Política¹⁴*, y finalmente, faltaba el zarpazo para generar toda una discusión de como tales saberes se pueden configurar, y acercarse a dialogar con los conocidos, en busca, por lo menos de una validez a través de las comunidades de académicos y científicos, con lo cual, una de las ganancias sería humanizar la pragmática del currículo oficial.

Samuel González-Arizmendi PhD
Editor
Septiembre-2020

¹⁴ Todos del autor de la presente investigación.

PARTE 1

CATEGORÍAS TRIBUTANTES EN LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO

“El saber es la única propiedad que no puede perderse”.

Bías De Priene.

SÍNTESIS

El saber ignorado se torna importante desde el hecho en que el docente vital y el educando son afectados por las relaciones de intersubjetividad que mantienen con el Otro, pues también tienen influencias de la familia, del entorno socioeducativo, del laboral y de la sociedad, lo que los hace estar en permanente relación con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

1.1 MUNDO DE TENSIONES

El mundo de tensiones se concibe desde la presente investigación como el mundo tenso y compulsivo donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el niño y la niña en sus acciones cotidianas, desarrollando sus diferentes actividades en la dinámica de la cotidianidad, pues 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 naturales de saber–estar, saber–tener y saber-hacer. De igual manera, en este mundo, es donde el sujeto mantiene relación consigo mismo, y con el Otro, centrándose en percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar -Psohsa.

1.1.1 Referente filosófico y epistémico.

Desde aquí se pretende manifestar que el saber ignorado se puede construir desde la relación del sujeto con su vida y la pedagogía, triangulación de la que emerge el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis. Tal pretensión se puede demostrar por medio de la reflexión que realiza el sujeto a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre la práctica pedagógica, entendiendo a ésta como una construcción socio biográfica y de carácter sociocognitivo procedente de las múltiples realidades que en ella son construidas y desarrolladas por el docente vital.

Ahora bien, en común acuerdo con lo anterior, el hombre para poder demostrar ciertas particularidades que se dan en la construcción del saber ignorado opta por varias posibilidades que se encuentran en el mundo de tensiones, y cómo en éste y desde éste se logran potencializar fenómenos que suceden en mundos como el de (Parménides, 530 -515 a. C; Platón, 427-347 a.

C; Aristóteles, 384- 322 a. C; Popper, 1982; Husserl, 1984; Heidegger, 1889-1926; Habermas, 1987)¹⁵.

Con estas aseveraciones se invita a que el docente conozca los direccionamientos y los abordajes que son orientados desde el enfoque de la suvidagogía en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, para la construcción del saber ignorado en sus múltiples realidades, como son: identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar. El ubicarse en el mundo de tensiones no significa que no se pueda mencionar a (Parménides, Platón, Aristóteles, Husserl; Heidegger, Habermas; Popper), ya que estos por trabajar elementos y componentes que también hacen parte del mundo de la vida, se constituyen en referentes obligados para el texto.

Adviértase, que para poder hablar del mundo de tensiones, es necesario hablar sobre la categoría “vida”, sin que se confunda el “mundo de la vida”, (“lebenswelt”) con el propuesto por la investigación en comento, pues lo que se pretende es centrarse sobre la vida en el mundo de tensiones. Este es un mundo compulsivo donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, el niño, la niña, el docente, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, desde donde se plantea que el conocimiento no está en la mente de las personas, como tampoco las palabras son reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente, sino producto de la construcción social cognitiva que se da en las múltiples realidades donde se desarrolla el sujeto, entre estas: la relación sujeto-vida-pedagogía.

Además, al mundo de tensiones lo integran cinco submundos entre los cuales se encuentran: a. Submundo biológico-vital: referido a todas las connotaciones y dimensiones que mueven al ser vivo y vital. b. Submundo organizacional: es el acomodamiento de la naturaleza en relación con lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir. c. Submundo artificial: donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, en la cual, estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad. d. 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 y actuar e. Submundo simbólico-émico: es éste quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje émico y de múltiples manifestaciones corporales.

1.1.2 El mundo de tensiones como sistema de conocimiento.

Si bien se sabe, la gran preocupación del padre de la fenomenología fue por la realidad cognitiva incorporada en los procesos subjetivos de la experiencia humana, y no la socioconstruccionista desde donde se fundamentó la presente investigación.

¹⁵ Desde la presente investigación se asume que existe un mundo de tensiones, en donde todas sus acciones permanecen de manera tensa, sean o no resueltas.

De aquí que Husserl (1984) busca los fundamentos de los significados que pueden encontrarse en la conciencia, mientras la investigación los busca en el contexto sociocultural. El mundo de la vida es el fundamento de toda experiencia humana, de las vivencias, emociones y sentimientos, del sentido de vivir y de la conciencia.

Aunque para Husserl (1984) la esencia de la vida humana no viene dada por relaciones externas de causa-efecto entre objetos, sino por la intersubjetividad y las significaciones que provienen del mundo de la vida, con lo cual insiste en que el conocimiento está en la mente de las personas, y que las palabras son el reflejo de la mente y de una naturaleza pre-existente, contrario a la postura de (Gergen, 1996), quien plantea, que el conocimiento es generada por las pautas de relación social.

Ahora bien, Habermas (1987) cosmovisiona tres mundos de la vida, a los cuales les da características esenciales y particulares, pero que a la vez los interrelaciona y los termina constituyendo en uno. Este mundo lo representó de la siguiente manera:

- a) **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.
- b) **El mundo simbólico:** referido a las particularidades que el hombre genera en su mundo de la vida, mediados por las diversas acciones que representa la cultura del hombre en sus diversas acciones y relaciones.
- c) **El 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 una de estas partes de mundo de Habermas está implícita e interrelacionado con el Otro, donde la existencia de cada uno depende de la dinámica de todos, es decir, los tres componentes actúan como microsistemas del gran sistema mundo de la vida, pero que no habla de las tensiones que se dan en él.

Es necesario decir, que 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, niñas, y jóvenes también lo hacen, donde a partir de éste pueden comprender y realizar auto-socioconstrucción (Basiss, 2008) de saberes ignorados que traen de su propia perspectiva de mundo y que mirado desde aquí, es de donde pueden encontrarle sentido, porque es la vida de ellos la que cohabita en el mundo de tensiones. Esta construcción debe ser orientada por los docentes.

Por esta razón, la intersubjetividad que se da en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran está mediada 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-recontextualización¹⁶. Esto determina que la práctica pedagógica también es mediada en el mundo de tensiones, por ello es una construcción sociocognitiva de la realidad a través de la acción comunicativa, entonces es posible que en ella se dé la comprensión mutua, que es la columna vertebral de la relación del sujeto con su vida y la pedagogía.

De aquí es posible establecer o alcanzar el acuerdo en la cual a partir de la función argumentativa del lenguaje como mediación comunicativa de la vida en el mundo de tensiones, se constituye en competencia de las personas dotadas de lenguaje, que a través de la función comunicativa adelantan su quehacer docente, la cual sirve para alcanzar o establecer consenso en los diversos espacios y múltiples realidades en que se desarrolla la práctica pedagógica como construcción sociocognitiva y socio-biográfica, con lo cual se fortalece la acción comunicativa y el momento hermenéutico argumentativo (Habermas, 1987) que es el complemento natural en el mundo de tensiones para posibilitar una convivencia social.

Desde el enfoque de la suvidagogía, la vida que se dinamiza en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, se constituye en el medio y trance fundamental para que la relación del sujeto docente con su vida y la pedagogía se triángule, y sirva como pilar fundamental para la construcción sociocognitiva y sociobiográfica de la práctica pedagógica y el quehacer docente. Por lo tanto, las dinámicas de sostenimiento que se dan al interior de estas acciones impedirían que estas fueran anónimas, ocultas, e ignoradas, no solo por lo comunicativo, si no por lo comprensivo.

Esta es una de las razones por la cual la acción comunicativa requiere de un giro lingüístico de la filosofía y las ciencias sociales, debido a que desde la relación sujeto-vida-pedagogía puede darse la complementariedad entre acción comunicativa y mundo de tensiones, máxime cuando una de las pretensiones de la relación en comento es encontrarle a la práctica pedagógica desde la construcción socio cognitiva y biográfica una identidad social, un sentido comprensivo discursivo y un significado fenomenológico-suvidagógico.

Adviértase, y en concomitancia con lo anterior, Dilthey (1980), 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.

Ante lo expuesto, Wineger (1953) plantea: *“Cada concepción del mundo está determinada por la historia y la comprensión del contexto, de estas visiones de mundo no es posible más que a través de la historia”*. Así las cosas, el valor de la vida en el mundo de

¹⁶ Esto no significa que el investigador comparta el mundo de la precomprensión, la cultura, ideales e intereses de los investigados.

tensiones no podría estar anónimo, oculto o ignorado, sino visible para que sobre esa vida se puedan decir cosas, lo que permite que los procesos socio históricos y socio biográficos continúen siendo vistos de manera diferentes de cómo se manejan en los procesos curriculares, pues éstos en su gran mayoría son utilizados desde acciones contrarias y descontextualizadas en relación con lo que se da en el mundo de tensiones. Por consiguiente, es necesario comprender la nueva identidad, el nuevo sentido y significado que puede emergerle a la práctica pedagógica para poder situarse y entender desde las múltiples realidades que la envuelven, su construcción socio cognitiva biográfica, lo que hace necesario que este proceso se convierta en esencial y vital para las instituciones educativas en todos sus niveles.

A Wineger (1953) se le puede dar razón cuando hace referencia a que las ciencias de la educación debe replantear los fenómenos históricos, ya que sólo desde una perspectiva histórica-hermenéutica, o en palabras del autor del texto, desde el enfoque de la suvidagogía, es como puede replantearse el desconocimiento y la crisis pedagógica en que anda el docente tradicional, cuyas acciones pragmáticas le impiden abordar de manera completa el acto cuadrangulativo que debe utilizarse para orientar la formación y la educación del Otro, como es la Educatividad-Educabilidad-Enseñabilidad-Aprendibilidad- E^3A , en los contextos socioeducativos donde se desarrolla el acto de amor: la clase.

1.1.3 Dinámica crítico-reflexiva que se da en la cotidianidad del mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

1.1.3.1 La relación sociológica en el mundo de tensiones.

Este mundo de tensiones que hasta aquí se ha descrito, por lo general se ignora, lo que ha permitido que las abstracciones científicas se absoluten¹⁷, ratificando el método científico como única probabilidad de conocer la verdad a través de su racionalidad¹⁸, lo que conduce a que cualquier pregunta será afectada por el dogmatismo que se maneja al interior de esta vía, lo que ocasiona, que fácilmente 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 que se da en el mundo de tensiones, desde el enfoque crítico de la suvidagogía, promueve en los individuos las relaciones antrópicas del saber-estar, saber-ser y el saber-hacer en cualquiera de las acciones, áreas u ocupaciones de la vida, incluye el sentir sensaciones al observar una obra, proceso que lo ofrece la visión de esencia, que es estimulado por el artefacto neurobiológico, lo que significa para

¹⁷ Es decir, única forma de ver el mundo.

¹⁸ Muchos científicos les cuesta creer que existen otras posibilidades de verdad diferente a la dogmaticidad del método científico.

ellos, que el ser está en relación con el mundo de tensiones que lo envuelve en cualquiera de los campos de la ciencia.

Esta sujeción, indudablemente ha influenciado la crisis de valores que atraviesa al sujeto docente tradicional y al sujeto alumno tradicional en todos sus niveles y por supuesto la sociedad. Éste comportamiento masivo se ve reflejado en la sociedad de consumo que tanto se avala cuando los medios de comunicación en un comercial para garantizar la frecuencia del producto afirman: “*cualificante comprobado*”, aunque el término carezca de significado, o no sea entendido por la mayoría de las personas que cohabitan el mundo de tensiones.

Ante lo expuesto, 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 posibles por la científicidad. Por ello Husserl (1936) 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 lo que 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 idealizaciones¹⁹.

Este colchón es aquel que le permite al currículo axiosocio vital englobar tales saberes, lo cual hace que circulen y tengan vida, producto de la dinámica dada en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, 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 convocado por 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 estas instituciones llevaron toda la implementación técnica necesaria exigida por el campeonato. La triunfadora fue una niña de estrato uno 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, desde el mundo de tensiones que la envuelve, y de aspecto físico descuidado dijo: “*En el canal que pasa por mi casa*”²⁰ (Rojano, González-Arizmendi, Montiel, y Flórez, 2007).

¹⁹ En este texto se utilizan las idealizaciones, conceptos y apreciaciones que involucra tanto a los saberes conocidos (saberes científicos), por ejemplo, cuando se dice sin rigurosidad que densidad es igual a masa sobre volumen, o para los saberes ignorados, colocar la escoba al revés para que la visita se vaya.

²⁰ La vivienda de la niña, al igual que la institución educativa donde estudia está situada al norte de la ciudad, las cuales están rodeados de canales de aguas limpias que cumplen la función de canales de riego, los cuales fueron hechos con la pretensión de humectar las fértiles tierras que las circundan para efectos de actividades agropecuarias en el medio Sinú entre Cereté y la ciudad de Montería.

Estas son algunas de 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 veía a un docente de ciencias naturales y/o matemáticas 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 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 ética²¹ “*es un problema esencialmente comunicativo e interdisciplinario entre individuos organizados socialmente*” (Habermas, 1991; Sabater, 1991, Mardones, 1991).

1.1.3.2 Los submundos de tensiones como alternativas de conocimientos.

Los submundos de tensiones son aquellos micros-mundos que se comparten entre todos, personas profesionales y no profesionales, científicos y no científicos, gente del común, cosas, objetos, biodiversidad animal y vegetal, agua, tecnología y todo lo que circunscribe a la existencia. Estos 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, en el campo, etc.

Cuando un docente está realizando una clase, sea de tipo magistral, o con estrategias innovadoras, herramientas pedagógicas, tipologías docentes, mediaciones tecnológicas²², sobre cualquier temática, 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 orientadores 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 si han logrado llegar a ser, ser-sociedad, los congrega un deber-ser, en el cual el desarrollo biopsicosocial y antropeoeducativo que los afecta, es simultaneo en la medida en que compagin en edades, estudios, culturas, intereses y necesidades.

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 pueden o no estar sometidas a un método científico que está controlado para que arroje datos que puedan verificarse para construir una verdad.

²¹ 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.

²² 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.

Es decir, si estando inmerso en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran en el cual se está 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. Este dinamismo particular abordado en el mundo de tensiones, termina afectando finalmente a los cinco submundos que lo integran, como el biológico-vital, el organizacional, el artificial, el sapiencial y el simbólico-émico, debido a que ninguno de estos submundos se encuentra aislado.

En otro sentido, los científicos cuando se encuentran en construcción científica en cualquiera de las disciplinas y ciencias que existen, durante este momento socio histórico viven en el submundo de la sapiencia (ideas científicas)²³ que hace parte del mundo de tensiones y, como globalizante que es, al mismo tiempo lo está compartiendo con micro mundos como el del parque, el de la calle, el de la cirugía.

Estos tres mundos²⁴ expuestos y explícitos, indudablemente se contraponen, pues tienen estructuras internas diferentes. Para el caso del mundo de tensiones, que es el propuesto por la investigación, y en la que una de sus partes como es el submundo de la sapiencia (el mundo de las ideas, de las hipótesis, de las investigaciones, de las teorías), sólo cohabita en él, los que conocen las estructuras de estos 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 (1936), 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.

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.

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

²³ 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 es 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.

²⁴ Desde la postura del autor del texto, plantea en relación con el mundo de la vida de Husserl (1936), el de (Habermas, 1982) y el de (Popper, 1982), que existe un mundo dentro del que ellos plantean, que es el mundo de tensiones y éste a su vez se divide en cinco submundos, los cuales a estos lo integran miles de micro mundos.

que esto se da y se puede evidenciar, no puede obviarse que las instituciones educativas en todos sus niveles no tienen en cuenta la existencia de estos elementos, inclusive, va más allá: los ignora como el origen de una multiplicidad de saberes.

Para corroborar lo anterior se va a tomar la geometría, ejemplo expuesto por Husserl (1936) 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, con 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 (Foucault, 1970) a través de una idea-fuerza, purificados matemáticamente de la experiencia de la cotidianidad del entorno que incumbe. Por ejemplo: la cancha de béisbol, la misma aula de clases, en el que los seres humanos interactúan con los objetos que circundan a su alrededor.

Cabe señalar que las figuras geométricas como simbologías que son, no hacen parte del mundo de tensiones, ni de los submundos que lo integran, sino que sus representaciones se tangibilizan en la naturaleza, lo que conduce a que se puedan describir 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 la vida. Las figuras geométricas son idealizaciones de diferentes formas que sí se encuentran representadas en el mundo de Husserl, lo que conduce a tener un mejor conocimiento de los objetos que tienen dichas formas.

Al respecto conviene decir, que 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 estas 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, 1818-1889) de (Ohm, 1789-1854) máxime cuando ya fueron “bien” aprendidas y evaluados por el docente 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”*. De igual manera sucede, cuando los chicos 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 es de extrañarse, cuando un estudiante le describa, o le haga demostración de una fórmula matemática, física, química o biológica, sin tener la menor idea de que fue lo que hizo.

Desde este 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 llegar a la científicidad, ¿por qué no? Ocuparse acerca de los problemas que aquejan al mundo de tensiones y los cinco submundos que lo integran en relación con la temática que está abordando, como el consumo de energía eléctrica en una familia. De igual manera, 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 la cultura, la historia, las ciencias naturales, las matemáticas.

1.1.3.3 Decantación didáctica de los fenómenos socio científicos que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

El trance didáctico es entendido por el autor de la investigación, como la forma, la manera, o el mecanismo que utiliza el animador pedagógico para desmenuzarse y hacerlo entendible al educando el saber conocido, que no ha podido comprender por la naturaleza científica que carga determinado concepto. De aquí que no se puede ignorar la génesis de los saberes que se producen en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, inclusive, para el caso de los saberes conocidos (científicos), tienen su propio método que los convalida, porque a través de éste, el profesor ha descubierto que para enseñarle a los estudiantes necesita de su práctica profesional docente, con la cual orienta y/o transmite como verdad para que los muchachos lo aprendan de la mejor manera.

De acuerdo con lo anterior, 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 desaprobando 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 aparece en escuelas, colegios y universidades como conocimientos obligados y curricularizados, cuyo trance didáctico en muchas ocasiones se dificulta, pues no acude al comodato pedagógico-didáctico²⁵ para negociar las formas en que se va a realizar el acto cuadrangulativo de la Educatividad-Educabilidad-Enseñabilidad-Aprendibilidad, lo cual, si no es negociado, la

²⁵ Es el mecanismo a través del cual el docente o el alumno o una de las partes presenta al Otro las condiciones que se van a tener presente y/o que van a regular la dinámica que durante un año o semestre servirán de garante para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues es un proceso de dar-recibir-dar, ya sea con el sujeto comodatario y/o comodante, en la que ninguno conserva la propiedad del saber, por lo que no hay un traslado con opción de ser dueño, sino que por su carácter de ser circulativo, no puede estacionarse como dominio, sólo se puede exhibir, mostrar o darlo a conocer través de la relación de intersubjetividad, ya sea en medios textuales, electrónicos, poster, arte, galerías.

formación y la educación del Otro se convierte en una reproducción de saberes, función que es realizada en algunas instituciones educativas en todos sus niveles²⁶.

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 participantes, inclusive, de manera simultánea a uno, dos o más, en la construcción de la realidad, o de la validez de la investigación, por ejemplo: problemas familiares, problemas personales, problemas conceptuales, dicotomías epistemológicas, anécdotas, chistes, jocosidades, condiciones climatológicas, que el niño o la niña 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 valiosos cuando se abordan 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 en los procesos académicos, dejaran de ser saberes ignorados (saberes de la cultura) para convertirse en saberes conocidos (saberes científicos) que fueron los 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, empezaron a comportarse y a ser mirados como saberes curricularizados.

Las verdades absolutas no pueden ser imaginaciones ilusas, lo que significa que la verdad es concebida como una conceptualización limitada, la cual al absolverla jamás se pensará en poder alcanzarla o traspasarla²⁷. Desde esta mirada no se puede presentar como confusión, ya que la revisión que se ha hecho sobre Husserl (1936) muestra la posibilidad de materializar las relaciones causales que se dan por un orden racional en el mundo que se vive, debido a que se puede prestar 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 acerca del mundo de la vida. También dice, que la creación de la ciencia moderna es un triunfo del espíritu humano (Ibíd., 1936)²⁸.

²⁶ 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 del trance didáctico y del comodato pedagógico-didáctico pueda entenderse el fenómeno formativo, educativo y científico, situación que por lo general no se da.

²⁷ 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.

²⁸ 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.

Tal aseveración husserliana puede ser abordada 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 integran 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 su barrio; en su grupo de amigos? ¿O será un mundo que le permita descentrarse al situarse en otras perspectivas? De igual forma entendible y válida para él, amigos y 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, 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 niño, la niña y los jóvenes son cualitativamente diferentes al hombre y mujer que están formados y estructurados 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, mujer–niña, y del hombre–adulto, mujer–adulto, 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.

1.2 CONTEXTO SOCIAL Y EDUCATIVO

El contexto social y educativo es leído por el sujeto en la medida en que él es transformado y reivindicado desde el sí mismo. Nadie puede romper con la comprensión de lo que has realizado, si esto no obedece a una visión de esencia, pues es esta la que permite complementar el trance pedagógico del no ser al deber-ser, es decir, aquello que permite mejorar las filigranas en el interregno pedagógico del nuevo sujeto como ser-sociedad, o lo que (Freire, 1997) llama inacabamiento del Otro.

1.2.1 Supuesto teórico de base

La investigación en comento mantiene la postura, de que el concepto de contexto es circunstancial con las diferentes dinámicas de sostenimiento que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Esto significa que durante mucho tiempo se ha empleado el término contexto en varios léxicos, pero en ocasiones lo mencionan sin que se relacione el hecho que se está dando con lo que pueda significar en el momento en que se utiliza.

1.2.2 Comprensión del concepto de contexto desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis.

El vocablo contexto abarca muchos aspectos que son de gran relevancia en el quehacer diario de la práctica pedagógica. Además, 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 eluden responsabilidades, y/o se adquiere autonomía. Ahora bien, cuando se habla de educación, cultura, familia, 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 educando con los profesores (as), los directivos y los trabajadores de escuelas, colegios, universidades, centros, institutos y fundaciones académicas, donde lo más importante son las relaciones entendible de intersubjetividad, sin que esto le quite la connotación de socioeducativo a cualquier contexto donde esté el sujeto, pues, en cualquier parte aprende²⁹.

En consecuencia con lo expresado por González-Arizmendi, 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. De aquí que uno de los intereses previos esenciales en este 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.

Tal postura 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. Por ello, en el contexto social y educativo del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran, así como de los micros mundos que integran a estos submundos, se dinamizan procesos de interacción donde conviven las culturas que allí se debaten y por supuesto, se da el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje³⁰.

Al respecto Rojano (2004) lo expresa de la siguiente manera:

²⁹ Para el autor citado, el contexto socioeducativo permite este tipo de relaciones que terminan fortaleciendo las dinámicas de sostenimiento de las instituciones educativas en todos sus niveles, de aquí la significancia de lo social.

³⁰ En esta investigación se va a utilizar entre los vocablos Enseñanza Aprendizaje, la conjunción (y) y no el guión con que de manera histórica no los acuñaron. Para el autor del presente texto, el guión no denota retroalimentación o feed-back, sino direccionalidad en un sentido, sin que el emisor capte las reacciones en los receptores primarios, mientras que la (y) sí expresa la retrocomunicación, con la particularidad que el expositor comprende las reacciones del oyente, y puede actuar de inmediato.

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.

En comunión con lo anterior, las relaciones de intersubjetividad que se dan cotidianamente en el contexto social y educativo no son recientes para pedagogos, sociólogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos, pues 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, para Rue (1997), el concepto de aula que está centrado en lo educativo, ha tenido históricamente tres significados como los siguientes: espacio físico, grupo social y un tercero, como ambiente de aprendizaje.

El primero hace referencia al espacio físico, al aula como el espacio de unas relaciones donde se da el acto cuadrangulativo de Educatividad-Educabilidad-Enseñabilidad-Aprendibilidad- E^3A . En ésta cuadrangulación suvidagógica, la cual cobra vida en el contexto socio educativo, han 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 docentes 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, lo cual invoca todas las situaciones, fenómenos y eventos que hoy pueden ser potenciados por las mediaciones tecnológicas de manera insitu, o virtual.

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 intersubjetiva 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 de la Universidad de Córdoba 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. Esto 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 y los submundos que lo integran 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, con las tipicidades que los diferencian a nivel cultural, natural, geográfico, antropológico y sociológico.

1.2.3 El concepto histórico de escuela como contexto socioeducativo que permite la comprensión y construcción de saberes ignorados y conocidos.

Si se revisan 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 histórico evolutivo del concepto, llegó a impartirse la 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 unicidad³¹. Ahora bien, desde esta perspectiva, existe una particularidad que se refleja en el método o estilo peculiar de cada profesor³².

³¹ Análisis hecho a partir de las definiciones del Pequeño Larousse Ilustrado. p. 2010.

³² La palabra procede del latín *profiteri* y *fateri* que significan profesor 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.

Para 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 nueva³³.

La escuela como ente físico debe rescatar la productividad del conocimiento como le ocurrió a la escuela activa³⁴. En la enciclopedia Ciencias de la educación (1988), se analiza la convergencia de varias corrientes didácticas, pedagógicas, psicológicas del siglo XX, producto del trabajo de Kercheensteiner, de las escuelas nuevas del movimiento liberal de Demolins y Ligthart, de los postulados didácticos de la atención según (Decroly; 1920; Claparede, 1930; Dewey, 1958). Para Vasco (1996), 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. De igual manera, en otras latitudes como en el Oriente y en Egipto se cree que tuvo un carácter de tipo religioso (cristopaideia) 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, lo 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, en donde los niños se instruían y formaban al gramatista, el citarista y el *paidotriva*, comprometidos de orientar los tres grados continuos 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 ha estimado las características de ciertos valores de acuerdo con el desarrollo de las familias, lo que ha hecho que resulte en diversidad de familias, transmitiéndose que a cada cultura le corresponde un concepto distinto de educación. Esto es lo que hacen algunas tribus primitivas que después de adiestrar al niño lo tipifican dejándolo libre a la influencia educadora del medio social.

Ahora, cuando la sociedad determina y logra alcanzar grados avanzados en los procesos evolutivos del hombre y la mujer³⁵, 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 para la sociedad. Esto indicaba que no estaba preparada y organizada para un ideal de formación en esos momentos en el hombre

³³ 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.

³⁴ Surgió en el siglo XX, donde la intervención del docente era un medio, siendo lo esencial la iniciativa de los educando.

³⁵ Esta evolución en menor proporción con grandes obstáculos de acuerdo a la sociedad donde se desarrollara, lo que de alguna manera contribuyó a generar los movimientos feministas.

normal, 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 estos 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. Esta visión fue cambiada con la llegada del cristianismo, lo que produjo la reacción del hombre, 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 la música.

Para 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.

En consecuencia con lo expresado, 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 diferentes semestres de las diferentes licenciaturas, en Educación Artística; Sociales, Lengua Castellana, Informática e Inglés del primer período académico del 2004, 2006, 2008, 2010, a quienes se les colocó un trabajo sobre el concepto de escuela, donde de acuerdo a las respuestas de los estudiantes se agruparon de la siguiente manera: para un 75% 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, 20 estudiantes de segundo semestre del primer período académico del 2010 del Programa de Educación Física, 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 vida³⁶.

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 Maritza³⁷.

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. 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 Maritza³⁸, instruyendo en las tres técnicas fundamentales como eran enseñar a leer, escribir y contar.

Es desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, es decir, partiendo de la relación del sujeto con la vida y la pedagogía, de donde se debe visionar hoy la escuela, con la pretensión de configurar a los sujetos que intervienen en docentes vitales y suvidagogos, para llegar a construir el ser-sociedad, con lo cual se afectan las dinámicas crítica-reflexivas de la institucionalidad. Con este enfoque, la acción educativa no 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 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.

³⁶ Análisis hecho a partir de las apreciaciones de docentes del Departamento de Psicopedagogía y estudiantes de los Programas de Educación Física, Artística, sociales, Lengua castellana, Inglés e Informática.

³⁷ Profesora de los años 70 y personaje central del libro la escuela de Sérvuro Luís, así como profesora de tercero elemental del autor de la presente investigación.

³⁸ Personaje que es transversal en toda la obra escrita de Samuel González-Arizmendi

De lo que se ha dicho, sería injusto no analizar y comentar la apreciación, 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 en la que los docentes sean los que tomen la iniciativa para la transformación de la práctica profesional docentes, y de sus invariantes de prácticas, en los límites conceptuales, procedimentales y actitudinales de las mismas, proceso que debe ser abordado por el docente vital y el suvidagogo.

En correspondencia con lo planteado, 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, lo que desde la investigación también se plantea, pero en términos de volver conexos los saberes ignorados(saberes de la cultura) con los conocidos (científicos).

1.2.4 Las instituciones educativas como espacios generadoras de saber y cultura.

Desde la investigación realizada se propone 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. Esta se ha desarrollado más como ente físico y reproductor que como escuela productora de saberes y cultura. Ahora bien, desde la visión de la investigación 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 e integrativo.

Ahora, cuando por primera vez el niño (a) escucha la palabra escuela³⁹ 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 a la bendita escuela llega con las expectativas más grande que pueda imaginar y sentir ¿qué va a pasar? “Voy para una parte que le llaman ESCUELA”.

³⁹ Espacio que hay que empezar a entender de una manera diferente para que los niños todos los días amanescan con ganas de ir a la escuela porque se les volvió divertida.

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 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 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 estos emerjan nuevas posibilidades discursivas, sólo quedan como un escollo para ascender en el ranking. Por el contrario, en la otra escuela, la del pensamiento crítico, también se realizan, conduciendo a que se descubran las imágenes investigativas y de pensamientos, logrando formar agenciamientos colectivos de enunciación.

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 saberes se asciende más en el pensamiento y por consiguiente tendría nuevas funciones diferente 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 estos, mejores operaciones intelectuales para sacarla del escuelismo 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 significaría verdaderamente el concepto de escuela.

De aquí que la intencionalidad de esta diferenciación es aunar la dicotomía desde una visión crítica-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.

De todo lo planteado, emergen dos preguntas pedagógicas 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?

1.2.5 Escuela-familia-comunidad: Tres contextos sociales y educativos para el desarrollo de los saberes.

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 científico, la escuela se convirtió en el lugar del conocimiento por excelencia.

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 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 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. 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, debe formar un individuo 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, pues esto no se da, ya que el currículo que los forma sigue escasamente realizando planteamientos teóricos que no contribuyen en el sujeto estudiante a generar transformaciones en su estructura cognitiva, pues su proceso formativo no se le brinda teniendo en cuenta su relación de persona, de ser, de sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que él se dedica, en este caso, aprender conocimientos para aplicarlos a su realidad.

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 este 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 profesor-educando, 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 de tensiones de la escuela, 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 educando lo que conoce y éste a su vez expresa sus dudas e inquietudes; así se mantienen las jerarquías y logran establecerse 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 este proceso básicamente a través del lenguaje?

Este 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, para 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 estos 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, este 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.

1.2.6 La noción de realidad en el contexto social y educativo de la investigación.

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. 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, generando 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 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 con Geertz (1989) 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 docentes, estudiantes y sociedad.

De igual manera, desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía, el aula se cosmovisiona como el contexto social y educativo que involucra el hecho de consensuar lo particular con lo universal, y viceversa, planteándose el problema pedagógico como formación desde la pregunta pedagógica, es decir, ¿cómo se hace posible que el sujeto sea local y a la vez universal? Que se interese por su propio mundo de tensiones, donde los valores, la filantropía y la condición humana-Vafichu⁴⁰, constituyan la esencia del ser, en la que este ser abandone el egoísmo costumbrista y folclórico de rechazar el desarrollo científico y tecnológico, pero que tampoco acabe con la naturaleza, es como lo plantea la hipótesis de (Rojano, 2008): “*Ciencia es*

⁴⁰ Este es el acrónimo con que se conoce la triangulación Vafichu, en la cual los valores, la filantropía y la condición humana active el artefacto neurobiológico en el sujeto de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser, y accionar-Psohsa, para que este sujeto sea, no solo local, sino que a la vez también sea global en el ecosistema más grande del mundo, la tierra.

encontrar lo regional que existe en lo universal”, y en palabras de (Lyotar, 1987), vivir con la postmodernidad. (Figura 6).

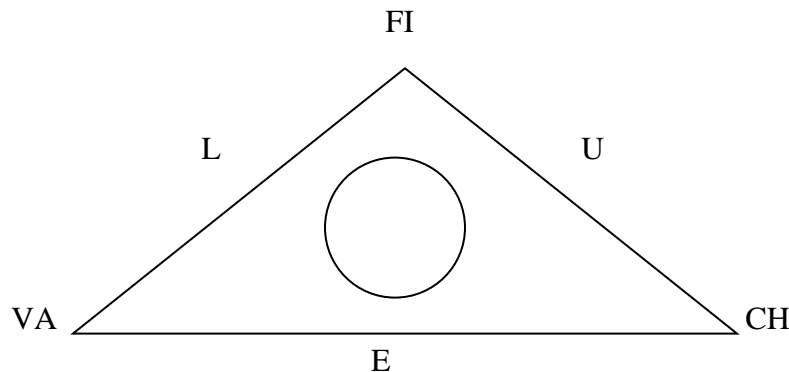


Figura 6. Triangulación relacionada con los valores, la filantropía y la condición humana-vafichu.
Fuente: Elaboración propia de González-Arizmendi (2020)

Como la investigación está asociada al paradigma interpretativista de las ciencias sociales, desde esta perspectiva, la realidad social y educativa es vista como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas; por lo 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 este 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 estas 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 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. Esta 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 estos experimentan e interpretan el mundo social.

1.3 PRÁCTICA PEDAGÓGICA

1.3.1 La práctica pedagógica como categoría central.

Conocer la etimología y la epistemología de la práctica pedagógica amerita invocar a grosso modo la evolución semántica de las palabras que la integran, pues, es una forma necesaria y obligada para hablar de dónde surge y por qué terminó el concepto en eso que hoy día no sólo los docentes hablan de práctica pedagógica, sino cualquier profesional que no ejerza el digno ejercicio de la docencia.

1.3.1.1 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 el 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.

Partiendo de 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 la realidad se construye socialmente, 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, comprensión y actuación, que permita elaborar, si es posible, discursos con cierto carácter de validez científica.

1.3.1.2 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 (Apel, 1985; Melich, 1997).

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.

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 de lo planteado se puede decir que no se comulga con la macro diferencia. De aquí que Vasco (1996:19) manifiesta que la: “*práctica y la praxis no son categorías dicotómicas*⁴¹, por el

⁴¹ 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.

contrario, son categorías que coexisten en la dinámica de lo que emerge de la actividad pedagógica”: así como está planteado significa que la categoría de práctica, es una categoría más amplia, y la praxis, sería una subcategoría que incluye la reflexión. El mismo autor en comentario (Ibíd, 1996:19) expresa 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”*.

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 pueda afirmarse que la producción teórica es un tipo de praxis.

Ahora, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (1981)⁴² 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

⁴² A partir de aquí se utilizará el acrónimo MEN para referirse al Ministerio de Educación Nacional.

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, Badillo (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 empiropositivista entre teoría y práctica y reconoce una unidad necesaria entre el pensar, el sentir y el hacer, recuperando la integralidad del ser humano.

1.3.1.3 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 de 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 “paidagógo” 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 un individuo ejercita a través de la práctica educativa el proceso de la enseñanza. 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 el amor que representa la profesión docente, y lo más importante, comprendiendo a los estudiantes desde sus múltiples realidades sin que se sometan a esquemas coactivos⁴³.

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 esta relación, 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 Locke⁴⁴.

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 instructivos⁴⁵ 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

⁴³ 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.

⁴⁴ Es el tipo del gentil hombre que quiso formar John Locke durante la sociedad monárquica y estamental de los siglos XVI y XVII.

⁴⁵ 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 o desde la investigación se asume la postura de llamarlo comodato pedagógico-didáctico. Sin embargo, todas llevan cierto grado de instrucción.

docente, debe formarse en su personalidad y carácter, ser gente, porque quien no la consiga, mucho menos lo va hacer con otro.

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

La episteme es el arte de buscar 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 recorderis 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 τέκνῃ. La gran polémica griega se centró entre la episteme y la doxa. Para (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 a 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.

De igual manera, Hegel (1770-1831) plantea, que la categoría de episteme ha continuado desde su devenir histórico y sinonímico 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 identidad⁴⁶.

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 suprarracionalidad 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”⁴⁷.

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?

⁴⁶ Es lo que Goethe denomina protoformas.

⁴⁷ 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 actuación-Irsica. Es esta metodología generada por el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía la que permite 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 profesional 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 profesores altamente calificados. Por el contrario, el concepto de práctica profesional 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:

Que 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. Otro 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: Que 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 enfoque crítico inclusivo de la suvidagogía se asume la educación como un proceso axiosocio vital disciplinar, por lo tanto, su actividad esencial relacionada con las disciplinas se da en las instituciones educativas, mientras que en la familia se forma es una educación axiosocio vital familiar. 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.

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 su 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 que el orientador tenga 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 programas de plantear y someter la dinámica de la práctica pedagógica atípicas, mediadas y 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 está 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-participativo⁴⁸, 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. Ésta 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 construcción de un nuevo sujeto desde la mismidad para revertir en el Otro, generando con esto revaloración del docente como modelo de formación.

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)⁴⁹ y citado en (Not, 1982) 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

⁴⁸ Para el caso de interés, la práctica pedagógica que se orienta en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

⁴⁹ Fue el seudónimo con que se conoció al filósofo, periodista y docente francés Émile Auguste Chartier.

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 la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, donde poco se visiona una claridad conceptual sobre cómo los saberes específicos funcionan con los saberes psicopedagógicos y 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”, sirviendo erradicar la pasividad y la inoperancia en un proceso que históricamente lo convirtieron en un trampolín para graduar.

Es posible, que a través de la comprensión y búsqueda de sentido del fenómeno educativo 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.

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 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, referenciados hoy como los “cuatro pilares de la educación” (Delors, 1998).

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 mundo de tensiones 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 configuración de la práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba, 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 sus constituyentes de práctica educativa, prácticas de enseñanzas, práctica pedagógica y práctica suvidagógica, límites y puentes que emergen de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación para llegar a lo que desde la investigación se asume que todo este proceso es producto de la relación sujeto-vida-pedagogía, la cual surte la

información para que a partir de la práctica suvidagógica se escribiera, con lo cual se logran visibilizar todos los tipos de prácticas, en la que se descubren una nueva identidad, sentido y significado para todas ellas.

1.3.1.5 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 como semántica, así como en aspectos relacionados con los propósitos de formación, 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.

1.3.1.5.1 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 homologar o ubicar la práctica pedagógica en el mismo plano que la práctica educativa, la práctica de enseñanza y/o la práctica docente, no sería conveniente, pues, estos conceptos tienen límites y abordajes distintos, tanto a nivel conceptual como procedimental.

El docente debe promover la comprensión y el desarrollo de la práctica pedagógica desde la lectura 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 relaciones de disensos para llegar al consenso. Esto indica asumir una postura suvidagógica-humana, aspecto que potencializa a cada enfoque, pues cada uno de estos tiene una forma particular de concebir la práctica pedagógica. Ahora, las pretensiones del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía se circunscribe 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 fenomenológico-suvidagógico.

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 educativo en que se pretende configurar y desarrollar la práctica pedagógica, debe mirarse con criterios emergentes. De aquí que su dinámica de sostenimiento en la postmodernidad ha planteado la necesidad de 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 formar y educar a hombres y mujeres con un ideal que no obedezca a los criterios contextuales, 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 (a), cuando empieza a desarrollar 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 y la mujer en sociedad.

Desde el enfoque en mención, la familia y la comunidad cumplen múltiples funciones como base de la 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.

De aquí, que a nivel 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.

A nivel 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 (Chevallard, 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)⁵⁰. 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.

⁵⁰ También hubo coordinadores nacionales como Abel Rodríguez Céspedes, María del Pilar Unda Bernal, Jorge Enrique Ramírez, Rafael Pabón García y Alberto Martínez Boom.

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 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 trasmisión/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.

PARTE 2

TRAYECTO METODOLÓGICO PARA LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO

*“Me di cuenta de que tenía que revolucionar; aprender cosas nuevas para no quedarme atrás.
Me di cuenta y me rebelé”.*

Jaime Sabines Gutiérrez.

SÍNTESIS

La presente investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, inspirado en la perspectiva o paradigma interpretativo o vertehen, de tipo descriptivo-fenomenológico-interpretativo, debido a que identificó características del universo de investigación, además, señaló formas de conducta, estableciendo comportamientos concretos centrados en la importancia del significado construido por personas en sus intentos de dar sentido al mundo de tensiones y los submundos que lo integran, lo que indica que no somete hipótesis a estudio, sino que la pretensión está referida a la configuración del saber ignorado para ponerlo a dialogar con el saber conocido desde el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-E³A, que realiza el profesor en la práctica profesional docente y las invariantes que le asisten a esta en las instituciones educativas de todos los niveles.

2.1 PRIMER ABORDAJE METODOLÓGICO PARA LA CONSECUSSION DEL SABER IGNORADO

El trayecto metodológico para la organización de los conceptos, proposiciones y juicios de los sujetos en estudio no sólo está circunscrita a la posibilidad exclusiva de la descripción de las características de un objeto que existe, sino que sus pretensiones están referidas a ciertos criterios que indican el propósito de la investigación, lo que permite señalar, que la investigación en comento no partió de un objeto acotado, sino que construyó su propio objeto de investigación.

Partiendo de esta perspectiva, el pensamiento sobre el saber ignorado podría construirse desde el análisis del sentido en la realidad social. Sin embargo, Zuluaga (1987) afirma: *“que la realidad no se construye por sí misma en objeto científico, para ella media un proceso de conceptualización que construye un discurso con pretensión de científicidad”.*

Ahora bien, el estudio descriptivo, fenomenológico e interpretativo recuperó la importancia de los saberes que se generaron en el mundo de tensiones a partir de la dinámica crítico-reflexiva. Además, ofrece grandes posibilidades en el campo de la investigación educativa y pedagógica, ya que busca comprender la realidad subjetiva que subyace a las acciones de la sociedad, de tal manera, que las posibilidades que ofreció el paradigma en mención como luz de estudio al proceso investigativo, está relacionado con las diferentes situaciones-fenómenos-eventos que ocurren diariamente en las instituciones educativas de todos los niveles.

Por su parte, el método utilizado en esta investigación fue el fenomenológico, debido a que tiene por objeto de investigación el fenómeno y como instrumento de conocimiento la intuición⁵¹ o visión intelectual del objeto de conocimiento, de la situación dada que aparece, como la forma de conciencia en la cual el proceso se da originariamente. Este método propuesto por Husserl (1936), tiene como preocupación, el sentido subjetivo, la significación e interpretación que se le dan a los acontecimientos sociales.

Ahora, el método fenomenológico (método inductivo) permitió partir de la observación de fenómenos particulares, el cual condujo la investigación a conclusiones y premisas de carácter general que fueron aplicadas a situaciones similares a la observada. Esta fue la razón por la cual se utilizó la fenomenología como método, ya que develó elementos que resultaron imprescindibles orientando a que los sujetos en estudio pudiesen ser calificados como tales, así como también permitió identificar qué relación se establecía entre ellos, de tal manera que originó un modelo con descripciones de las invariantes estructurales de un determinado tipo de experiencia.

En consecuencia con lo anterior, la dinámica crítico-reflexiva que se dio en el mundo de tensiones donde se ubicó el objeto de conocimiento permitió la aplicabilidad del método fenomenológico en sus seis fases propuesto por Spiegelbert (1975), como son:

2.1.1 Descripción del fenómeno

Esta fase permitió partir de la experiencia concreta y describir de la manera más libre y rica posible, sin entrar en clasificaciones o categorizaciones, pero con trascendencia de lo meramente superficial.

⁵¹ La intuición utilizada aquí no es solo sensible, ni espiritual, sino la intuición real, que penetra al fondo mismo de la cosa, que es la que capta la esencia, la existencia y la consistencia, la cual está compuesta por lo intelectual, que es quien da la esencia del objeto, es quien provee lo que el objeto es. La segunda que es la intuición emotiva, está presente en el valor del objeto, lo que el objeto vale, relacionado con lo bueno y malo del objeto, agradable o desagradable, y la tercera intuición, que es la volitiva, pues es derivada de la voluntad. Esta no se refiere, ni a la esencia, como la intuición intelectual, ni al valor como la emotiva, sino a la realidad existencial del objeto, es decir, que el objeto está ahí, que existe, que es diferente de mí.

2.1.2 Búsqueda de múltiples perspectivas.

Esta condujo a reflexionar sobre los acontecimientos, situaciones o fenómenos que permitieron obtener distintas visiones: la del investigador, la de los participantes, la de agentes externos. Se trata de obtener toda la información posible desde diferentes perspectivas y fuentes, incluso, cuando son contradictorias.

2.1.3 Búsqueda de la esencia y la estructura.

En esta fase, a partir de la reflexión se capturaron las estructuras del hecho, actividad o fenómeno objeto de estudio, así como las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas. Fue este el momento para concatenar las ideas entre ellas.

2.1.4. Constitución de la significación.

Aquí se profundizó más en el examen de la estructura, centrándose en como el fenómeno se forma en esta, determinado en la conciencia.

2.1.5 Suspensión del enjuiciamiento.

En esta, el proceso investigativo se caracterizó por la suspensión de los juicios mientras se recogía la información, lo que ocasionó que el investigador se fuese familiarizando con el fenómeno objeto de estudio. Se trató de distanciarse de la actividad para poder contemplarla con libertad, sin las construcciones teóricas o las creencias que determinan una manera u otra de percibir.

2.1.6 Interpretación del fenómeno.

En este proceso se sacó a la luz la emergencia de los saberes ignorados, sacando de la reflexión una significación que profundizó los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso.

Ahora bien, el objeto de conocimiento a abordar estuvo relacionado con las concepciones sobre la acción educativa y pedagógica, sus características, naturaleza y tipologías, en la cual dentro de un objeto como este se derivaron preguntas relacionadas con las experiencias que se dan en el mundo de tensiones, el mundo vital, las prácticas pedagógicas y sus orientaciones, situación dada por la manera como las familias participan en la institución escolar y hacen parte de la vida educativa de los estudiantes, así como por la valoración y apropiación de los mismos en sus instituciones educativas, al igual que sus formas de pensar y sentir de los diferentes

actores escolares. Este objeto de conocimiento emergió de un horizonte de captura, de búsqueda y reconstrucción del significado de la acción e interacción social.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta a continuación los aspectos que orientaron la investigación en los terrenos cualitativos:

- a) Tener una adscripción epistemológica y hermenéutica de los fenómenos socios educativos circunscritos en el mundo de tensiones del departamento de Córdoba, basados en una tradición comprensiva e interpretativa.
- b) La búsqueda y reconstrucción de sentido y significado del mundo de tensiones de los sujetos sociales.
- c) Encontrar una visión del objeto de tipo holístico.
- d) Lógica inductiva y constructiva de nuevas emergencias y posibilidades de comprensión construcción.
- e) Argumentación con énfasis en el sistema simbólico de la cultura y la palabra.
- f) Construir, afinar y reconstruir procesos de intersubjetividad a lo largo del proceso de investigación.
- g) Reconocer en la subjetividad e intersubjetividad una posibilidad de construcción de conocimiento. El investigador crea su objeto de estudio, se compromete y reconoce que hace parte de él.
- h) Seleccionar casos intencionales para generar procesos de profundización más que generalizaciones.
- i) Entender que la validez y la confiabilidad se pueden construir en los procesos de interacción con los investigados y con la comunidad científica, así como el lenguaje conceptual, metafórico y narrativo.
- j) Optar por tipos de diseños de investigación etnográfica, historias de vida, estudios documentales, fenomenologías, estudios de casos, étnometodología, teorías fundadas.
- k) Se utilizaron instrumentos de recolección no estructurados, observación y diario de campo.

2.2 LA PARTICIPACIÓN DE LOS SUJETOS EN ESTUDIO

El carácter cualitativo de la investigación permitió que a la población participante se le denominara sujetos en estudio, debido a que la investigación los asumió como acompañantes del investigador en su viaje metódico para la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y aplicación de los saberes ignorados en la práctica profesional docente⁵².

Lo anterior se fundamentó, en que el conocimiento del hombre y la mujer en cuanto a seres históricos y sociales que son, no puede ser reducido a la lógica de las ciencias de la naturaleza, donde el objeto de estudio para aquellos, no es lo externo o ajeno al hombre, sino el medio histórico cultural en los que están insertos. Desde aquí las situaciones de la realidad social pueden ser comprendidas desde dentro, a diferencia de la naturaleza que es externa y ajena.

Esto indica, que la facultad que se tiene para la comprensión de los hechos sociales no procede sólo de la inteligencia humana, sino del hombre y la mujer, pues es asumida desde toda la interioridad psíquica. Esta actividad que confiere sentido a los hechos sociales particulares, es la comprensión, referente clave en la tradición cualitativa.

Esta perspectiva investigativa privilegió el estudio desde la constitución originaria de la realidad social, que involucra, indudablemente, las estructuras de la vida cotidiana, así como de los múltiples mecanismos mediante los cuales la realidad objetivada es interiorizada por sus integrantes. En síntesis, la aplicabilidad de la fenomenología valoró el estudio de los fenómenos sociales desde la relación que mantiene el sujeto, con la vida y la pedagogía, y de cómo esta relación se desarrolla en el mundo de tensiones que envuelve al docente. Ahora, para la presente investigación participaron tres tipos de sujetos correspondientes a dos décadas diferentes como las siguientes.

- 1) Maestros de la Escuela Rural de Arache de los años del 70.
- 2) Estudiantes de la Escuela Rural de Arache de los años del 70.
- 3) Estudiantes del programa de licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades – lengua castellana de la facultad de educación y ciencias humanas de la universidad de Córdoba en el año 2007.

⁵² 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.

2.3 LA ESCOGENCIA DE LA MUESTRA

Para la selección de los docentes y estudiantes de los años setenta en la Escuela Rural de Arache, así como los estudiantes del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana (segundo periodo de 2007), se utilizó muestra intencional, y que luego por maduración de la investigación a lo largo del estudio, logró avanzar hacia un muestreo deliberado, basándose en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados. Para esto se tuvo en cuenta ciertos criterios selectivos relacionados con:

- a. Origen y contemporaneidad: este fue tomado como primero por la razón elemental de que los sujetos en estudios fueran de la misma región y contemporáneos, con el objetivo que sus representaciones sociales, así como los imaginarios de los mismos fueran aproximados. Esto influyó en los comportamientos y quehaceres de las personas participantes, lo que le permitió al investigador conocer más de cerca las posibles relaciones de intersubjetividad que se dieron en el sitio de estudio.
- b. Edad: para el investigador, la edad fue un factor determinante en los sujetos en estudio, lo cual permitió aproximar las decisiones, conceptos, referentes y acciones, tanto de profesores como de estudiantes, ya que de acuerdo a la edad de una persona se pueden ubicar acontecimientos socio históricos que argumenten la esencia y la participación de un escogido, así como también los referentes teóricos conceptuales que lo influenciaron en cierta época.
- c. Lugar, intereses comunes y contexto: este criterio obedeció a que los docentes y estudiantes cuando tienen procesos formativos y educativos similares optan por construir a partir de los intereses previos⁵³ y los intereses inocuos⁵⁴ que los asiste objetivos comunes. Esto, cuando se hace evidente determina ciertos comportamientos en los individuos que se presentan como cánones ante un contexto determinado, lo que termina transformándose en ciertas representaciones sociales, orientando finalmente el comportamiento en sociedad.

2.4 FUENTES, INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

El tipo de fuente utilizado fue la primaria, debido a la necesidad de las informaciones orales o escritas por los profesores y estudiantes intervinientes en el proceso investigativo. Además, fue la información recogida por el investigador directamente a través de su contacto inmediato con su objeto de estudio.

⁵³ Son todas las idealizaciones, conocimientos y proyectos que una persona en su condición de sujeto de derecho lo guarda en su mismidad, lo cual lo puede dar a conocer en la medida en que avance en una determinada actividad.

⁵⁴ Son las pretensiones y/o conquistas que logra un sujeto sin que con estas se le genere deterioro o perjuicio al Otro.

Uno de los instrumentos utilizado fue la observación interna, debido a que el observador participó en la vida del grupo u organización, entrando en la conversación con sus miembros y estableciendo un estrecho contacto con ellos, de manera que su presencia no perturbara o interfiriera de algún modo el curso natural de los acontecimientos. Los datos recogidos por el investigador se enriquecieron por la forma cómo se participó. En una participación pasiva, el observador interactúa lo menos posible, consiguiendo una mayor objetividad. En una participación activa, (observación participante) el observador maximiza su intervención de integrar su rol con los demás y adentrarse en las tareas cotidianas que los individuos desarrollan. Para la captación de la información se utilizó la propuesta de observación de (Rojano, 2008), que incluye los siguientes parámetros:

- Pasos de la Observación: Explorar el contexto, plantear metas, planear estrategias, entrar en acción, sentar registro, sistematizar saberes, sacar conclusiones, escribir informes.
- Elementos de la observación: acontecimientos, actores, tiempo, costumbre, objetos, escenarios, lenguaje.

Para el caso de la observación, se tuvo en cuenta, que por principio es susceptible de ser aplicada a cualquier conducta o situación. Ahora, una observación indiscriminada perdería interés si no selecciona un objeto o tema de observar. En consecuencia, un proceso observativo no sólo examina las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que faciliten el conocimiento de la realidad. La observación le proporcionó al investigador la materia de trabajo que fue objeto después del tratamiento definitivo, mediante la clasificación, tabulación, análisis y explicaciones.

En relación con lo anterior, se elaboraron clasificaciones diversas para las distintas clases de observación. Las más homogéneas fueron las que hicieron referencia al grado de participación del investigador. En este sentido, su clasificación es:

- Observación externa o no participante.
- Observación interna o participante.

De igual manera se utilizó el diario de campo, en la que se hizo una localización de los conceptos revisados, al igual que lo espacio-temporal. Para ello se propuso:

1. Observaciones que hicieron durante su época activa tanto profesores (as) como estudiantes.
2. Descripciones de vicisitudes acerca de lo que aconteció en el contexto social y educativo en el cual vivieron los acompañantes, referente que le permitió al investigador construir historias de vida socio pedagógicas a partir de la identificación, registro, sistematización,

resignificación y comprensión, actuación-Irsica, sobre los saberes ignorados en la práctica pedagógica dada en el mundo de tensiones de la mente del investigador.

3. En relación con el control de la información en las historias de vida, para evitar factores de sesgo de tipo consciente o inconsciente, se contrarrestó recurriendo a la técnica de confrontación y ruptura, la cual se abordó de la siguiente manera:
 - En la confrontación se contrastaron las descripciones y explicaciones formuladas por los sujetos (docentes-discentes), con otras que ellos mismos emitieron en otros momentos, o también pidiéndoles explicaciones sobre posibles contradicciones o ambigüedades que tuvieron.
 - En la ruptura se procede con los relatos (biografías) de los sujetos en mención, tratando de que no cayeran inconscientemente en descripciones o explicaciones que desfiguren la verdad.

En relación con el diario de campo, su utilización fue pertinente, debido a que facilitó el registro de todo lo observado en el contexto social y educativo desde el ser niño y niña hasta adulto. Su utilización fue significativa, ya que permitió plasmar el pensamiento, los sentimientos y la conducta a lo largo del tiempo. Se constituyó en una fuente de datos próxima, por la sencilla razón, que las anotaciones fueron tomadas un poco tiempo después de que ocurrieron los hechos. En el proceso de redacción permanente, el diario fue abordado como una expresión natural de la conducta, lo que evidenció ser una técnica muy adecuada para la expresión de la personalidad. Sin embargo, es necesario anotar, que no existieron pautas fijas para la realización de los diarios, no obstante, se tuvo en cuenta fecharlos y dar detalles sobre el tiempo, forma y tema. Un diario implicó una retrospectiva, por escrito, de la conducta y de la experiencia propia o la de otros. Ante las circunstancias planteadas se optó por una forma abierta.

Por otro lado, la entrevista en profundidad se constituyó en uno de los momentos críticos del proceso de investigación. El investigador trabajó con una idea de entrevista que le garantizó que el entrevistado produjera un discurso sobre el tema de la investigación. La pauta no fue tan rígida ni estructurada para que orientara y no sesgara la entrevista. La directriz permitió la producción de un discurso lineal e independiente de parte del entrevistado. La idea básica de la entrevista en profundidad dentro de la tradición fenomenológica de investigación cualitativa consiste en otorgar las condiciones de la más absoluta libertad para que el entrevistado tuviera confianza y originalidad sobre el tema de la investigación.

También se utilizaron las historias de vida en la que para el reporte de estas, se empleó registros de datos no sistematizados como la biografía, debido a que los informantes describieron una secuencia de acontecimientos que terminaron configurando las respectivas biografías. Estos

datos fueron importantes porque proporcionaron un relato vivo del desarrollo característico de la vida del individuo dentro de una sociedad concreta. Estos relatos biográficos mostraron aspectos importantes de la vida de cada persona sometido a estudio, donde se pudo comprender las realizaciones y expectativas, el análisis e interpretación de sus hechos pasados, la reflexión sobre el presente, así como sus proyecciones hacia el futuro.

Por su parte, la historia de vida permitió obtener un retrato completo de los hechos que secuenciaron la vida de las personas participantes con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo. Durante su aplicación, el investigador no fue pasivo, sino que optó por la disposición de cuerpo sujeto permitiendo que le relataran los acontecimientos tal como sucedieron. El investigador siempre estuvo alerta, aceptando la posibilidad de que el sujeto manejara intencionalmente el relato, así como también el hecho que éste intentara dar una imagen coherente de sí mismo o socialmente aceptable. Ahora, con el fin de poder obtener los datos de la mejor manera posible, se estableció una serie de criterios que determinaron la adecuación descriptiva del investigador, al establecer su interacción con el sujeto entrevistado.

Finalmente se hace referencia al análisis documental porque facilitó la operación intelectual o automática⁵⁵ según la cual se describe aquello sobre lo que trata el documento. Este análisis fue elaborado por los estudiantes del quinto semestre del programa de licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades-Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba-Montería-Colombia.

Para el caso del análisis documental se puede decir, que lo integran componentes como los siguientes. La indización tiene el propósito de representar el contenido del documento y tiene dos componentes: analizar el contenido para seleccionar los conceptos que pueden representar los contenidos y la traducción de estos contenidos al lenguaje documental utilizado por el sistema. En la indización se trabaja generalmente con el lenguaje documental, que es un lenguaje artificial, creado con el objeto de traducir la información contenida en los documentos, haciéndola más accesible y recuperable por diferentes personas, este lenguaje no debe tener ambigüedades.

En la condensación se emplea el lenguaje natural, es decir, aquél en el que está escrito el documento resumido pues consiste en la síntesis del contenido que trata el documento por lo que permite al usuario identificar si el texto del documento va tener la información que necesita sin tenerlo que leer completamente. La indización y la condensación se diferencian en cuanto al lenguaje utilizado.

⁵⁵ También puede ser en forma automática (a través de una maquina), que sería la organización contraria a lo institucional. La forma automática no garantiza un proceso óptimo, como cuando lo hace un bibliotecario, pues esto requiere de un proceso intelectual y de análisis que no lo hace la máquina.

Del análisis documental se derivan productos informativos con bases a datos bibliográficos que contienen un gran número de registros y permiten la recuperación de información de forma muy rápida y eficiente, llamando a las páginas de las fuentes primarias que contienen el texto completo.

Ahora, la **categorización** está referida a las palabras y elaboración de índice. Este ejercicio, consiste en la identificación y construcción conceptual de las principales categorías que existen en el documento en el cual se va a realizar el análisis documental. Esto conduce a categorizar el respectivo documento, planteando una aproximación del sentido y significado de las categorías.

La **catalogación** está relacionada con la lista de documentos afines y colaterales al del estudio que indican la historia y acontecimientos que se dan en el seno del contexto del texto y que reporta la idiosincrasia del análisis documental interpretado en sus diferentes componentes para el entendimiento final de la obra.

El **protocolo** identifica la descripción e interpretación con las nuevas ideas, como escritura de recuperación del documento.

2.5 DESCRIPCIÓN DEL PROCESO Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Las características de este estudio permitieron desarrollar todos los elementos evidenciados en el mundo de tensiones de la población sujeto en estudio. Por ello, inicialmente se presentan a manera de ejemplos procedimentales los momentos de recolección de la información, de sistematización y finalmente la manera como se abordó el análisis. Cada momento se presenta de manera sucinta, en los cuales se describen y se expresan detalles de cada uno de los procesos y formas metodológicas que ayudaron a constituir una clara sistematización de los saberes ignorados.

2.5.1 Primer Momento.

Este primer momento estuvo orientado por el origen de la información, el cual, según el tipo de estudio escogido, emergió de dos partes como las siguientes:

1. Observación que se logró hacer desde la niñez hasta la universidad. Se hace breve descripción de cómo se dio esta observación.

Se empezó a registrar la información recordando la observación directa vivida desde la niñez sobre los acontecimientos más significativos relacionados con todo lo acontecido en el mundo tensiones de la casa, el barrio, la escuela, el colegio, la universidad, el trabajo y de todos

los espacios por donde se ha estado. Además, de las relaciones intersubjetivas que se han tenido y que se hacen cotidianamente.

Esta observación incluye todo el desarrollo de la escolaridad, ligado a las diferentes situaciones anecdóticas que se dieron al lado de los personajes que integraron la “Escuela de Sérvuro Luís”⁵⁶, en donde se empezó a escribir sobre los acontecimientos socioeducativos, pedagógicos y culturales que enmarcaron el desarrollo de la niñez en la escuela rural. Estos acontecimientos como la maestra cocinera, el niño que nunca había visto un inodoro, el café con leche escupido, el ofrecimiento de un corozo por la vulva, la zoofilia en la escuela, el niño que se privaba por falta de comida, la pregunta por el rombo, el gentilicio de los samarios, el ahoga viejo y las monedas que sembró Sérvuro para que nacieran. Estas situaciones que se dieron en el mundo de tensiones de la niñez del autor, fueron identificadas, registradas, sistematizadas, resignificadas, comprendidas, y aplicadas.

Paralelo a este registro, también se abordó la construcción subjetiva de la realidad de Teotisto, el cual se tomó como ejemplo de los niños y niñas que viven en extrema pobreza y que no tienen la posibilidad de ir a la escuela. Esta situación fue evidenciada por el autor en su niñez, en la cual en ese entonces había varios niños que no asistían a la escuela porque sus papás no tenían condiciones socioeconómicas para enviarlos. Otros por razones culturales no los matriculaban, ya que manejaban concepciones de mundo, como el hecho que el estudio era para los que tuvieran dinero. Los registros sobre esta historia se lograron enmarcar en cinco partes, como la primaria, el bachillerato, la universidad, la especialización y la empresa.

Ahora, durante la adolescencia y la juventud se logró observar el problema social en que se encuentra la educación, los estudiantes y los docentes. Se empieza a escribir sobre los acontecimientos por las que tienen que pasar los profesores (as) y estudiantes en relación con los pagos oportunos, la falta de docentes, el desplazamiento, los asesinatos, las desapariciones, el currículo, los modelos, los contenidos. Se recuerda que el maestro Juan Pascual en busca de mejorar la calidad de vida de la comunidad, así como la calidad de su institución decide explorar la política, encontrándose, que es uno de los medios más corrupto que pueda existir en la vida.

A partir del año 1998, empieza a mejorar los registros utilizados para la observación que, ya siendo profesional de la educación, los utilicé en los diferentes contextos sociales y educativos en el departamento de Córdoba. En este recorrido aparecen los estudios de primaria, secundaria, especializaciones, y como maestrante en educación, de ese momento, los cuales enriquecieron los procesos de abordaje para la sistematización de la historia de vida del maestro Tito Liborio y la de los diálogos del maestro Crisóstomo. Ahora bien, la observación estuvo

⁵⁶ Libro anecdótico y pedagógico reflexivo generado por el autor sobre la educación que recibió en la década del 70. La investigación se realizó treinta años después. El libro fue publicado en septiembre del año 2002. Sérvuro Luis fue el nombre que le fue puesto al autor cuando nació, pero que después de tres meses de estar bautizado se le cambió el nombre por el actual que tiene.

orientada por la propuesta de (Rojano, 2008) en aspectos como: la exploración con textos, el planteamiento de metas, el planeamiento de estrategias, las acciones, los registros, la sistematización de saberes, las conclusiones, y la escritura de informes. Estos pasos de la observación se complementaron con los elementos, también propuestos por (Rojano, 2008), como los siguientes: los acontecimientos, los actores, el tiempo, las costumbres, los objetos, los escenarios, el lenguaje.

2. Diálogo de saberes con los profesores (as) y estudiantes que hicieron parte de la básica primaria (1975-1979) con el objetivo de complementar la información, los eventos y las vicisitudes dadas durante la dinámica que se dio en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran de la época.

2.5.2 Segundo Momento.

Este momento está relacionado con la intención de conocer las ideas y conceptos que tienen los docentes y estudiantes de básica de la presente investigación para conocer la información necesaria en relación con la entrevista en profundidad que se le hizo a profesores (as) y estudiantes de los años 70, lo cual bajo la identificación, registro, sistematización, resignificación, y comprensión de sus respuestas, emergieron las tres categorías de análisis. Todas las apreciaciones dadas por ellos, luego de ser analizadas por el autor, permitió agrupar y asociar las respuestas para efectos de una mejor comprensión. Estas categorías son las que sustentan el marco referencial. La muestra en comento mediante un dialogo de saberes reflejaron las siguientes concepciones.

2.5.3 Concepciones de docentes de básica primaria (1975-1979).

Las concepciones que los docentes reflejaron en torno a las preguntas realizadas a través de la entrevista en profundidad fueron identificadas, registradas, sistematizadas, resignificadas, y comprendidas de la siguiente manera:

2.5.3.1 Mundo de tensiones.

Es el espacio en que se vive diariamente y en el que se aprende por experiencia de la vida. Sin esta no sería posible realizar las prácticas pedagógicas, como tampoco existiera un contexto donde hacerlo. El mundo en que se desarrolla la vida es el mismo que permite que las relaciones intersubjetivas sean las que ocasionen el acercamiento del ser humano al entorno social y educativo como mecanismo que permite la realización del desarrollo en sus diferentes dimensiones, con el objetivo de encontrar un tipo de acciones que se materializan en la libertad de pensamiento y por supuesto, en el buen manejo de las relaciones y/o invariantes en que se dan

las prácticas pedagógicas, pero las que se miran desde fuera y dentro del aula y de todo aquello que se dinamiza en la institucionalidad.

2.5.3.2 Contexto social y educativo.

Es un espacio donde los que están aprendiendo comparten experiencias, diferencias, defectos, afectos y situaciones comunes. Este tipo de contexto determina ciertas características que le imprimen un sello particular a los que se encuentran haciendo parte de él. Ahora, como contexto que es permea las diferentes relaciones intersubjetivas que se dan cotidianamente en el ejercicio de la práctica pedagógica, de tal manera, que el contexto social y educativo es también el espacio donde es posible realizar un tipo de práctica pedagógica, que no sólo se circunscriba al aula, sino a la misma dinámica socioeducativa e intersubjetiva que se da en el mundo de tensiones que envuelve al sujeto estudiante y docente.

2.5.3.3 Práctica pedagógica:

Los dos profesores y la profesora, manifestaron entender desde su experiencia con treinta y cinco años de servicio, que la práctica pedagógica sólo se da si existe una continuidad en el ejercicio de ser maestro, porque es la experiencia la que permite replantear permanentemente los diferentes procesos que se adelantan dentro del aula. Esta concepción da a entender que el concepto de práctica pedagógica que ellos lograron ejercer, está relacionado con el hecho, que sólo es la que se hace en el aula, por lo cual es un proceso que no involucra las relaciones intersubjetivas que se dan a nivel de estas, así como entre aulas, cafeterías, patio, pasillos. Esta concepción significa entonces, que las prácticas pedagógicas están supeditadas a lo estrictamente diseñado bajo el esquema de enseñanza y aprendizaje, sin que en ella primen las orientaciones de orden académico, axiológico, político y espiritual, dentro de los límites del respeto y del derecho al libre pensamiento.

2.5.3.4 Saberes ignorados (Saberes de la cultura).

Es lo que la escuela desconoce por falta de medios didácticos, bibliotecas y políticas. Este saber ignorado, que deja de serlo, cuando sobre él se ejerce la crítica, pero siempre y cuando ésta crítica sea materializada por el currículo. Si no es así, por mucho que se identifique, se registre, se sistematice, resignifique y comprenda, sigue siendo ignorado porque no lo registran, ni lo convalidan, ni lo dan a conocer a través de las metodologías que utiliza cada asignatura, al igual que el plan de estudio, tampoco se interesa por acercarse a él, como componente curricular.

2.5.4 Concepciones de estudiantes de básica primaria (1975-1979).

De igual manera que los docentes, los estudiantes fueron abordados en un dialogo intersubjetivo aplicando la entrevista en profundidad. Los resultados de estos permitió agruparlos en un análisis similar el cual arrojó las siguientes concepciones:

2.5.4.1 Mundo de tensiones.

Según lo que han informado, es lo que se vive diariamente en la vida. Esto que pasa en este mundo del que están informando, es lo mismo que se vive en el que se está, por lo tanto no existe diferencias. Ahora, ese mismo mundo según lo que se ha entendido, es el mismo que comparte cualquier persona sin distinguir de ninguna clase, eso sí, cada quien con sus particularidades, sean individuales o grupales.

2.5.4.2 Contexto social y educativo:

Según lo que nos han explicado es donde uno hizo la primaria. Pero también se puede decir, que ese sitio no es el único para aprender, de tal manera, que el que está interesado y tiene la voluntad para hacerlo, cualquier sitio se puede convertir en escuela. Eso depende es de quien aprenda, porque a uno no lo pueden obligar a que haga lo que no quiere. Por ello, se aprende cuando se quiere y se está en disposición de cuerpo sujeto para aprender.

2.5.4.3 Práctica pedagógica.

Es lo que sabe el docente, debido a que le permite practicar todos los días con nosotros y eso se aprende es haciendo. Eso es como todo en la vida, nada hay en el mundo que no se aprenda practicando. El buen profesor es el que todos los días hace la clase y esa actividad lo llena de experiencia. La práctica pedagógica también permite enseñar bien, porque quien tiene experiencias reflexivas que mostrar, es decir, praxis, es quien puede hacer las cosas bien.

2.5.4.4 Saberes ignorados (saberes de la cultura).

Según lo que usted nos ha explicado es lo que no se sabe. Es como lo que se ignora y quien ignora no sabe. También puede ser el conocimiento que no se ha dado y como no lo sabe, se ignora. Es decir, que lo ignorado lo es, hasta cuando se conoce. Al enterarse de él, deja de serlo, por lo tanto, se puede concluir, que así como todos conocen, de iguales formas todos ignoran. Ni el más sabio conoce todo, ni el menos educado ignora todo.

PARTE 3

LA EMERGENCIA METODOLÓGICA EN LA CONFIGURACIÓN DEL SABER IGNORADO

“Aquellos que tienen el privilegio de saber, tienen la obligación de actuar.

Einstein.

SÍNTESIS

La configuración del saber ignorado constituye la esencia de una categoría que ha estado enmascarada históricamente, y que el currículo oficial jamás le ha dado la importancia que se merece como saber que es, lo ha subestimado, pues, para este currículo, solo son importantes los saberes conocidos, es decir, los científicos. Es necesario hablar del rescate de los saberes ignorados a partir del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía que al segregar un currículo como el suvidagógico, este promueve el acercamiento y el diálogo entre el saber conocido y el saber ignorado, dándole a este un estatus que otros tipos de currículos no lo ofrecen, por lo tanto, la construcción del saber ignorado empieza a aparecer con la pretensión que quien lo trabaje lo lleve a procesos de fiabilidad.



Figura 7. Fases metodológicas para la construcción del texto –libro.
Fuente: Elaboración propia de González-Arizmendi (2008).

3.1 PRIMERA FASE: caracterización de los intereses preconcebidos en el mundo de tensiones.

La primera fase se va a relacionar con los intereses preconcebidos⁵⁷, las cuales son aquellas que proceden de ciertos acontecimientos que se producen en determinados momentos de la vida y que se forman por ciertas concepciones espontáneas cuando dan significados a fenómenos o actividades cotidianas. También se forman por transmisión social, cuando son adquiridos a través de saberes y creencias culturales y la formada por concepciones analógicas, debido a que establece relaciones útiles con otras ideas. Se caracterizan porque buscan la utilidad más que la verdad, siendo coherentes desde el punto de vista científico, de tal manera que son bastantes estables. Además, se exteriorizan mediante predicciones, explicaciones y comportamientos.

Sin embargo, al comprender el concepto se descubre que es el mundo de tensiones que ha vivido. Para corroborar esto, el autor expresa: *“Me desarrollé en el mundo de tensiones de la casa, de la escuela, del colegio, de la universidad, de la especialización, de la maestría y de todos los espacios geográficos por donde he pasado”*.

En consecuencia con lo anterior, para los niños, Sérvuro Luís y Teotisto Benjamín, así como para los maestros Juan Pascual y Crisóstomo⁵⁸, tuvieron sus ideales de formación relacionados con sus perspectivas de mundo. Seguramente, hoy día a todos se les dificulta borrar de su mente los acontecimientos socioeducativos e históricos que cada uno vivió en el mundo de tensiones que los envolvió. Para Sérvuro Luís, le es difícil no recordar las ideas que se le formaron cuando observaba llegar a su mamá con la falda llena de pizcas de tiza, o las concepciones que se ideó Teotisto cuando por primera vez esperaba al nuevo amigo para jugar a la escuela, ya que él no estudiaba por condiciones socioeconómicas y culturales. Qué decir de las ideas con que el maestro Juan Pascual llegó a la política, como forma de ayudar la extrema pobreza de su comunidad, pero logra encontrar, que la politiquería es la cloaca más grande que tiene la tierra. Para el profesor Tito Liborio, como desprenderse de los intereses preconcebidos por hacer la maldad, la injuria, la calumnia y la farsa, persistente en su mundo de tensiones. Por el contrario, como olvidar los buenos oficios del maestro Crisóstomo, el hombre que puso a dialogar, disentir, e intersubjetivar por medio de la dialogicidad y la praxis a los profesores en la escuela, pero muy difícil quitarse de la mente, que por la politiquería fue trasladado a lo más distante del municipio por no ser concubino político del alcalde.

Hay que advertir, que para poder comprender los intereses preconcebidos dados en el mundo de tensiones de los sujetos en estudio, se acudió a realizar exhaustivamente la revisión de

⁵⁷ Son todas las idealizaciones, conocimientos y proyectos que una persona en su condición de sujeto de derecho lo guarda en su mismidad, lo cual lo puede dar a conocer en la medida en que avance en una determinada actividad.

⁵⁸ Personajes centrales de los textos-libros que sirvieron como referentes locales teóricos de base para la investigación.

literatura para tratar de encontrar una categoría macro que envolviera el concepto o subcategoría de mundo de tensiones, hasta que fue encontrado el de mundo de la vida y que al analizar el enunciado se llega a concluir que la definición se acerca a las pretensiones que demanda el mundo de tensiones.

Al hacer la indagatoria sobre la comunidad de científicos que amparan el concepto de mundo de la vida, emergen eminentes pensadores como (Husserl, 1936), (Heidegger, 1967) (Habermas, 1987) (Ausubel, 1976), (Popper, 1982), y que al abordarlos detenidamente se refieren al concepto en mención, pero con ciertas diferencias.

En relación con lo que desde el texto el autor asume como intereses preconcebidos, para (Husserl, 1936), a esos intereses, le otorga primacía a la experiencia subjetiva inmediata como base de conocimiento. Para él, y a su juicio es necesario obtener previamente en su aspecto puro las categorías y leyes lógicas. Por lo tanto, el objeto de conocimiento no existe fuera de la conciencia del sujeto. Este se descubre como resultado de la intuición, lo que permite que el criterio de la verdad se haya constituido por las vivencias personales del sujeto.

Para el caso de Habermas (1987), al retomar la fenomenología de Husserl, más que criticar con esto la positivización de las ciencias, trató fue de darle una solución a la crisis de la modernidad con la tematización del mundo de la vida, el cual para Habermas lo integran tres submundo, como el físico, el de la cultura y el social, espacios en el que se debaten ideas, conceptos y tensiones que permiten, por decirlo así, la rehabilitación de la doxa y la skepsis. Con esto se realiza el objeto de las ciencias sociales, que se construye en el mundo de la vida que ellos plantean, en la experiencia subjetiva, en la intencionalidad práctica y valorativa, dando como resultado la evolución de los saberes que genera la cultura. Esto de alguna manera obliga a usar el término de lo fenomenológico para fortalecer los procesos de comprensión y reconocimiento de situaciones, contextos, saberes y diferencias culturales. La reivindicación que le hace Habermas al concepto de mundo de la vida de Husserl, conduce a que se incluya la construcción de lo social, ya que si no fuera así, quedaría en el anonimato, debido a que siguiera refiriéndose a la mera subjetividad trascendental, en la cual los saberes previos hubiesen quedado como simple expresión de sentido, donde sólo el lenguaje cumpliría la función exclusiva de pronunciación.

Por su parte, Ausubel (1976), plantea que el docente debe conocer los conocimientos previos del alumno, es decir, debe asegurarse que el contenido a presentar pueda relacionarse con las ideas previas que aparecen circulando en el mundo de la vida del niño. Esto es uno de los aportes que Ausubel le hace al constructivismo, ya que este enfoque es uno de los más apropiados para enseñar relaciones entre varios conceptos, pero con la noción de que los alumnos deben tener algún conocimiento de los mismos.

Desde el texto se asume que el concepto que existe es un mundo de tensiones que le da origen al mundo de la vida, y en la que a través de las tensiones cotidianas que genera y mantiene el sujeto, emergen, no unas ideas, sino unos intereses preconcebidos socialmente, en los que intervienen unos procesos neurobiológicos que son estimulados en la relación que mantiene el sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que se dedica ese sujeto, procesos que están relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa⁵⁹.

3.2 SEGUNDA FASE: elaboración de historias de vida socio pedagógicas

Cielo Arismendi Pérez, nació el 15 de marzo de 1928 en el Corregimiento de Arache – municipio de Chimá. Después de haber cursado su primaria en la escuela rural de su pueblo, fue trasladada a Cartagena para que continuara su bachillerato en la Escuela Normal de Señoritas departamento de Bolívar. Luego de haberse graduado como normalista en 1947, fue nombrada en el cargo de directora De la Escuela Rural de Arache, quien en esa época pertenecía al departamento de Bolívar.

Al regresar a su tierra natal empezó a direccionar la escuela, pues en ese entonces se constituís en la única docente con estudio y graduada para tal fin. El resto de “profesoras” eran empíricas cotidianas⁶⁰, pero por ser personas de reconocida reputación, prestigio familiar, económico y político, le encomendaban esa misión. Al establecerse como profesora directora en el pueblo que la vio nacer, cinco años después, se conoció con el joven Benjamín González Petro, persona con quinto año de primaria, pero de familia con poder político y económico.

Al contraer matrimonio, empezó una relación marital que arrojó siete hijos, cuatro varones y tres mujeres. Todos, en la medida en que iban creciendo y a mitad de sus estudios primarios iban siendo enviados a Cartagena para que la finalizaran allá, con la intención de ir adaptándolos a un sistema de vida diferente, de tal manera, que de los siete emergieron cuatro profesionales y una normalista licenciada.

En esa época, fue ella una de las impulsoras de la educación del municipio, así como el hecho de mandar hijos a estudiar a otra parte, rompiendo el paradigma en ese contexto, de que no era necesario que los muchachos estudiaran, pues se consideraba una actividad para personas de la ciudad.

Le tocó afrontar las reformas educativas lesivas de gobiernos como el de las Cuatro Estrategias (1970 – 1974), para Cerrar la Brecha (1974 – 1978), el de Integración Nacional (1978

⁵⁹ Acrónimo para representar a los procesos neurobiológicos que estimula la relación del sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y l actividad a la que se dedica.

⁶⁰ Desde la concepción de Francis Bacon, el verdadero empírico es el profesional, pues este es estructurado con base en la experimentación controlada, y no en relación con la experiencia del día a día.

– 1982) y Cambio con Equidad (1982 – 1986). Además, sorteó la doble jornada académica y la misma repartición alimenticia que promulgó en la década del 60 la Alianza para el Progreso.

Aprendió a ser enfermera por lo que se convirtió casi que en una médica, máxime cuando uno de sus hermanos, un hijo, esposos de sobrinas, eran médicos y sus pasos frecuentes por Arache más el contacto con pacientes, cajas de drogas y revistas de medicina le dieron herramientas para formarse desde el empirismo cotidiano en la medicina. Su casa, en horas de la tarde, también se convirtió en el centro de fuertes debates relacionados con los ajustes y reformas que llegaban del recién convertido departamento de Córdoba, cambios que también obedecían a los procesos politiqueros en relación con la consecución de votos y prebendas a líderes regionales que se daban alrededor de la educación, como sector clave para este tipo de eventualidades, empezando por ella misma, que era una aguerrida goda de la cuerda del senador Miguel Escobar Méndez.

Después de 35 años de estar dirigiendo la Escuela Rural de Arache, una tarde le llegó una carta que le manifestaban su retiro forzoso como directora y profesora, noticia que la desmoralizó y la hizo sentir muy mal, pero también logró entender que su vida laboral como pedagoga había terminado físicamente, aspecto que no le gustó para nada, pues pensó en que eso era de ella, como también sabía que había dejado huellas para hacer historia, tanto, que hoy se refleja de ella una parte de esta historia.

Como resultado de este trabajo de campo, el investigador hizo construcción de historias de vida de docentes y estudiantes demostrando que en la medida en que se vayan resignificando, sistematizando y comprendiendo, emergen nuevos saberes sobre el mundo de tensiones en el que se dinamiza la vida.

3.3 TERCERA FASE: elaboración de textos abiertos conceptuales-TAC.

En esta fase, ya con las historias de vida elaboradas, se inició un trabajo, consistente en la aplicación a cada historia del método Irsica⁶¹ y convertir las historias de vida en Textos Abiertos Conceptuales-TAC⁶², tendiente a formar la trama discursiva de carácter socio pedagógico para la construcción del texto libro.

3.4. CUARTA FASE: elaboración de textos libros socio pedagógicos.

Cuando los textos abiertos conceptuales (TAC) se reúnen en número de 20 o más con fines, objetivos similares y secuenciales se convierten en un texto libro que debe tener los siguientes criterios:

⁶¹ Es el acrónimo de la metodología Irsica, a la cual le fue dada para efectos didácticos de su pronunciación. Su significado es: Identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación.

⁶² Acrónimo del Texto Abierto Conceptual-TAC:

- a. Cada parte del texto abierto conceptual comienza con un título, recuadro, síntesis, cuerpo del texto (entre textos escritos, también incluye recuadros que didactizan la obra, terminando el escrito con unas preguntas problematizadoras relacionadas con la temática expuesta.
- b. Las temáticas abordadas en cada texto abierto conceptual ignorado (**TACI**) deben ser de carácter socio pedagógico; producto de la dinámica que se da en el mundo de tensiones (incluye microentorno y macroentorno).⁶³
- c. Cada texto abierto conceptual debe darse a partir de hechos reales en los cuales el autor pueda jugar con la realidad.
- d. En cada texto abierto conceptual aparece un personaje central, que tiene que ser transversal en toda la obra.
- e. Luego de reunidos todos los textos abiertos conceptuales y relacionados con un tema común, puede convertirse en un género de cuento o novela socio pedagógica.
- f. Una vez estén reunidos 20 textos o más, con los criterios anteriores, llevarlos a juicio de expertos para su revisión morfosintáctica. Al ser realizado este procedimiento, enviarlo a pares. Después del resultado, buscar formas de publicación.



Figura 8. Fases metodológicas para la construcción del texto-libro para intervenir al currículo.
Fuente: Elaboración propia de González-Arizmendi (2008).

El resultado de estas cuatro fases permite intervenir el componente curricular relacionado con el Plan de Estudio y dentro de éste, en el curso donde se va a aplicar. Para el caso de la presente investigación, se aplicó en la asignatura de Contexto Escolar, quinto semestre de

⁶³ En esta investigación se asume el concepto de microentorno como el contexto social y educativo con funciones particulares en la familia y la escuela. Por su parte, el macroentorno no es más que el espacio donde se dinamizan las relaciones del microentorno.

Lengua Castellana. La quinta fase se convierte en un proceso de validación de los resultados iniciales.

3.5 QUINTA FASE: incorporación curricular de los textos libros socio pedagógicos al sistema de conocimiento de la Asignatura Contexto Escolar en el Quinto Semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades - Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

Ya con los textos libros socio pedagógicos como productos de la presente investigación, se pueden aplicar en cualquier institución educativa desde la básica a la universidad. En este quinto semestre, las diferentes licenciaturas cursan como componente pedagógico transversal la Asignatura de Contexto Escolar ubicada dentro del núcleo de educación y formación del ser humano en la historia.

En tal asignatura, se aborda la historicidad de los contextos históricos, sus fines, las perspectivas y por supuesto el análisis de las relaciones entre educación, instrucción y ciencia y/o entre la universalidad y la particularidad, entre las tendencias humanísticas e instrumentales, así como del mundo de tensiones que se derivan de las vicisitudes de los actores que intervienen en el fenómeno educativo, sin que se descarte la posibilidad de universalizar el mundo de tensiones desde lo local con el universal, donde el todo de cuenta de las partes, pero también estas den parte del todo.

En relación con lo anterior, para introducir la temática relacionada con los saberes ignorados que hacen parte de los textos libros socio pedagógicos, se le presentó al colectivo de la Asignatura de Contexto Escolar del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad de Córdoba, una propuesta de rediseño del sistema de conocimientos donde se incluya como complemento para afianzar la relación entre Escuela, Familia y Comunidad, (relación escuela – familia, escuela – cotidianidad, escuela – comunidad, escuela – cultura y escuela – construcción social de la realidad) temáticas que son transversales en los textos sometidos a estudio.

El colectivo en mención, luego de escuchar la propuesta revisó exhaustivamente las temáticas, encontrando la conectividad de estos saberes con el perfil profesional de los estudiantes, como sujetos coadyuvantes para el desarrollo institucional. Ante esta apreciación, determinó aprobar el ajuste para incluirlos en el V Semestre de Lengua Castellana por un semestre y luego someterlos a evaluación bajo el informe del proponente.

Dentro de los temas propuestos a abordar en la Asignatura de Contexto Escolar, uno de los procesos que más necesitan conocer los muchachos está relacionado con la comprensión de la dinámica crítico reflexiva de los contextos sociales y educativos donde futuramente van a laborar. Qué mejor referencia que presentarles la comprensión de los saberes ignorados (saberes

de la cultura) que se dan paralelos al acto cuadrangulativo de la Educatividad-Educabilidad-Enseñabilidad-Aprendibilidad-E3A, de los saberes científicos, propio de la práctica profesional docente, como elementos de la pluridiversidad del mundo de tensiones en el departamento de Córdoba-Colombia.

3.6 SEXTA FASE: análisis documental sobre los textos abiertos conceptuales socios pedagógicos⁶⁴.

En relación con esta actividad, se le propuso a los estudiantes conocer la dinámica comportamental del contexto social y educativo que se da en el mundo de tensiones que los envuelve a través de la lectura de los siguientes textos – libros:

- a. **Un niño sin escuela...Una realidad posible... ¿Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía?**
- b. **La Escuela de Sérvuro Luís.**
- c. **¡Qué maestro!**
- d. **Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo.**
- e. **Política y Educación...Análisis desde el enfoque de la suvidagógica para construir al ser-sociedad.**

Ahora bien, para proceder con el análisis documental de los anteriores textos-libros socio pedagógico, los estudiantes en su proceso de lectura, para reforzar las temáticas de cada capítulo, lograron profundizar las categorías de análisis transversales en los cinco textos. Esto se hizo a través de una puesta en común para analizar la forma como emergieron las cuatro categoría que harían parte de dicho análisis.

Esta actividad se hizo para que los 28 estudiantes se agruparan en número de cuatro, quedando una totalidad de siete grupos. Para este análisis documental los estudiantes utilizaron como ruta instrumental metodológica la de (Rojano, 2008).

3.6.1 Ruta metodológica para el análisis documental.

- a. **Lectura:** Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.
- b. **Catalogación:** Lista de documentos afines y colaterales al del estudio.
- c. **Categorización:** Palabras claves y elaboración de índice.
- d. **Condensación:** Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

⁶⁴ Son realizados por estudiantes del quinto semestre del Programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades- Lengua Castellana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba.

- e. **Protocolo:** Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

El profesor de la Asignatura de Contexto Escolar y Proponente de la investigación, para orientar a los muchachos en el desarrollo del análisis documental, utilizó en clase como procedimiento metodológico el seminario taller, el cual se desarrolló de la siguiente manera:

3.6.2 ¿Qué es el seminario taller?

Se denomina seminario–taller en la presente investigación a una forma de trabajo con estudiantes, con la intención de darle una organización al trabajo en grupo, generando procesos de autoformación y autogestión a través de:

- a. La socialización de experiencias, metodologías de estudio y avances del conocimiento.
- b. Encuentros con el fin de crear mecanismos que facilitan la participación tanto oral como escrita de los avances de estudiantes y profesor.
- c. Formación de una actitud investigativa a través del desarrollo de competencias como saber escuchar, hablar, escribir, leer y preguntar.
- d. Creación colectiva de aprender a trabajar en grupo que permita la confrontación con otros, a través de un proceso de afectación de imágenes que cada miembro ha interiorizado a lo largo de la vida. En los profesores (as) se puede hablar de formas tradicionales de relación con los estudiantes, como el autoritarismo, verticalismo, de relación con el conocimiento, dependencia del (de la) profesor (ra) y del libro como poseedores de verdad. En este trabajo de creación colectiva, desaparece el autor (para este caso el mejor estudiante o el profesor-a, y por tanto la autoridad–verdad) ya que el producto del trabajo del seminario taller para abordar el análisis documental no se redujo a la repetición de lo que se dice en los libros, ni de lo que dice el (la) profesor (a), sino que se dio la apertura a la creación de formas de participación en investigación desde la problemática individual.
- e. La formación de autonomía, conducente a otorgarle responsabilidad al trabajo en grupo y manejo del mismo, lo que hizo crear en el estudiante y el docente más autonomía frente a su relación con el conocimiento y por ende en su relación con el Otro.

3.6.3 Criterios generales que se utilizaron para la organización de los talleres:

Para la organización de los talleres se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

- a. Distribución del trabajo en subgrupos: fue necesario dividir la temática en subtemas para garantizar la participación de todos los estudiantes en los talleres.
- b. Organización del grupo: una vez distribuida la temática fue conveniente nombrar los coordinadores del grupo. Lo mismo que determinar el sitio de reunión y las eventuales fechas de realización de talleres.
- c. Elaborar escritos para cada taller: se estableció como necesidad que los estudiantes se presentaran a los talleres con escritos, teniendo en cuenta los subgrupos y los subtemas. La idea fue generar un proceso de socialización sobre la significancia del mundo de tensiones en el departamento de Córdoba-Colombia, donde cada uno de los escritos fuera leído por los estudiantes con anterioridad al taller.
- d. Elaboración de protocolos: como producto del taller, cada subgrupo elaboró un protocolo con los siguientes aspectos:
 - Puntos de acuerdo de la discusión.
 - Puntos de desacuerdo de la discusión.
 - Preguntas, dudas y vacíos que surgieron de la discusión.
 - Logros y dificultades del trabajo en grupo.
 - Tema a tratar en la siguiente reunión.

Este documento se hizo con altos niveles de responsabilidad, previa información del orientador donde se les hizo ver lo importante para la memoria de la investigación. Con las inquietudes expuestas por los estudiantes, se iniciaba un proceso de devolución aclarando los vacíos, dudas y preguntas que iban surgiendo, tanto en el avance de la investigación como en la organización y consolidación del grupo.

- e. Elaboración por parte de los estudiantes: esto tuvo como fin proponer un proceso de dirección de la investigación. Fue importante que el investigador y los estudiantes elaboraran informes que dieron cuenta del avance de la misma.
- f. Evaluación: esta adquirió un carácter formativo en cuanto fueron los estudiantes quienes establecieron sus propias formas de evaluación y control frente a los avances y dificultades en su proceso de formación, tanto a nivel individual como grupal. Para ellos, la evaluación de los textos-libros se convierte en un dispositivo que les permite, por una parte, mostrar avances en el proceso de investigación y por la otra, medir el grado de avance a nivel formativo, como frente a la afectación del pensamiento y creación de nuevos conocimientos.

3.7 Elaboración de metodología.

Para el cumplimiento del segundo objetivo se elaboró una estrategia metodológica que permitió la construcción de textos abiertos conceptuales. Para construir el Texto Abierto Conceptual existen dos posibilidades:

1. Si el texto que va a realizarse es sobre el saber ignorado, necesita de la información que se sustrae del mundo de tensiones relacionadas con fuentes primarias no escritas y observaciones directas, sin tener que acudir a revisiones de literatura⁶⁵. El diseño para ambos saberes comprende los procesos y etapas.
2. Por el contrario, si el texto que vas a realizar está relacionado con el saber conocido (saber científico), el individuo escoge un eje temático, área, y/o situaciones producto del conocimiento científico en cualquier área de las ciencias.

3.7.1 Proceso de identificación y comprensión conceptual.

3.7.1.1 Etapa uno: identificación y elección del saber a trabajar.

Para la pedagogía suvidagógica existen dos tipos de saber, como son, el saber ignorado y el saber conocido. A continuación se presentan sus conceptos:

El saber ignorado. Es el saber generado por la cultura del hombre y la mujer en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, producto de la dinámica cotidiana de experiencias y vivencias diarias.

Saber conocido. Es el saber que se obtiene de la experimentación controlada, el cual reposa en cualquier área del conocimiento científico. Además, circula en las instituciones educativas por orden curricular, encontrado en textos, documentos, guías y libros, en muchas ocasiones sin que contengan nada del contexto donde se implementa.

3.7.1.2 Etapa dos: registro.

En esta etapa vas a registrar todos los términos y conceptos que te llaman la atención del saber elegido. Aquí toca desglosar los contenidos que te puedan servir para que posteriormente puedas confrontarlos y te permitan guiar hacia la construcción final del Texto Abierto Conceptual. _____

3.7.2 Proceso de contrastación conceptual.

Este proceso incluye dos etapas como las siguientes:

⁶⁵ Está a opción del sujeto si acude a revisiones teóricas.

3.7.2.1 Etapa tres: sistematización:

En esta parte los estudiantes organizan los registros de acuerdo a la importancia de las categorías utilizadas a través de los siguientes procesos.

a. Proceso de autogestión:

Si se va a producir es un Texto Abierto Conceptual-TAC, con saberes conocidos (TACO)⁶⁶ se debe hacer lectura en textos, guías, Internet, revistas y detectar conceptos llamativos, palabras claves, afirmaciones y proposiciones de los saberes en mención (saber científico) consignándolo en esta parte, para luego utilizarlos en la elaboración final del texto disciplinar. _____

Si se quiere elaborar es un Texto Abierto Conceptual-TAC, con saberes ignorados (TACSI)⁶⁷, entonces debes expresar lo que deseas trabajar, segregando ideas y plasmándolas en esta parte. Una vez realice la escritura, dejarías el camino para enfrentar la siguiente fase. _____

b. Proceso de co-gestión: Comprende dos aspectos como los siguientes.

- En este proceso vas a escribir las razones por la cual quieres hacer un Texto Abierto Conceptual. Este, estará relacionado con el que elegistes, sea de tipo ignorado (TACSI) o conocido (TACO).
- Señalar ¿cuáles serían los alcances que pretendes alcanzar una vez construyas el Texto Abierto Conceptual escogido? _____

3.7.2.2 Etapa cuatro: resignificación:

Una vez seleccionada la información de importancia, nuevamente se realiza una revisión exhaustiva para cotejar y mejorar, pues esta etapa permite recomponer todo lo que hasta aquí se ha elaborado con el objetivo de reorganizar lo que vas a escribir, pero dependiendo del saber que has elegido. Ahora, todos los aportes que se han realizado anteriormente te van a servir para ir pensando en la pregunta pedagógica relacionada con todo lo que has escrito y sobre la cual empezarás a escribir. _____

3.7.3 Proceso de comprensión y construcción conceptual.

Si la elección que hiciste es para realizar un Texto Abierto Conceptual Conocido-TACO, (saberes científicos reconocido por el currículo), necesitas acompañarte de textos guías. Para

⁶⁶ Significa: Texto abierto conceptual con saber conocido.

⁶⁷ Significa: Texto abierto conceptual con saber ignorado.

el caso del Texto Abierto Conceptual del saber Ignorado (**TACSI**), la información que necesitas debe estar relacionada con la comprensión del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, que es quien te la surte, lo cual te permite conocer la realidad que vives en tu quehacer pedagógico. Este proceso comprende dos Etapas.

3.7.3.1 Etapa cinco: formulación de la pregunta pedagógica.

De acuerdo a la solución que le vas dando a la guía metodológica en sus tres procesos de identificación, comprensión y contrastación conceptual sobre el documento suministrado, elabore una pregunta pedagógica del tema seleccionado, si es saber conocido o saber ignorado.

3.7.3.2 Etapa seis: actuación con la escritura.

En esta etapa se produce la escrituralidad del Texto Abierto Conceptual, que es un escrito que debe salir de la pregunta pedagógica en relación con el objeto del documento de estudio. Ahora bien, el Texto Abierto Conceptual-TAC, es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento en la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación del docente y/o estudiante sobre un saber, lo cual los conduce a que se miren como posibilidad abierta de autoreconocerse y revalorarse cada día más como sujetos de saber y de pensamiento, hasta llegar a convertirse en docente y estudiante vital, por lo tanto, no se escribe para comunicar ideas, sino para generar sentido.

Esta metodología, para el caso de las historias de vida, permite organizarlas en un escrito que va a depender de las prioridades y de la temática que se ha abordado. Cuando estas historias de vida se someten a ser identificadas, registradas, sistematizadas, resignificadas, comprendidas, y actuadas, es decir, abordadas por la metodología en mención, se convierten precisamente en un Texto Abierto Conceptual, que es un escrito mucho más acabado y avanzado en el cual debe reflejarse el objeto de investigación que se está abordando, además, su extensión puede ir de tres a diez páginas. El Texto Abierto Conceptual-TAC, tanto del saber ignorado-TACSI, como el conocido-TACO, deben llevar la siguiente estructura. Para el caso del Texto Abierto Conceptual Ignorado, está a consideración del que lo realiza, si utiliza el ítem relacionado con los referentes teóricos, pero el escrito final, para ambos casos, es la siguiente estructura:

- a. Pregunta pedagógica del texto.
- b. La intencionalidad del texto.
- c. Referentes teóricos del texto.
- d. Tesis central del texto.
- f. Conclusiones del texto.

3.8 CONSTRUCCIÓN DEL TEXTO ABIERTO CONCEPTUAL

En tercer objetivo es sobre la elaboración de textos abiertos conceptuales relacionados con los saberes cotidianos para la construcción posterior de textos libros socio pedagógicos. Para este caso se presenta ejemplo de un texto abierto conceptual.

LA MAESTRA COCINERA

Síntesis

El paternalismo de la escuela ha influido tanto en el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo del niño y niña, que lo estableció como elemento en la cultura de la escuela.

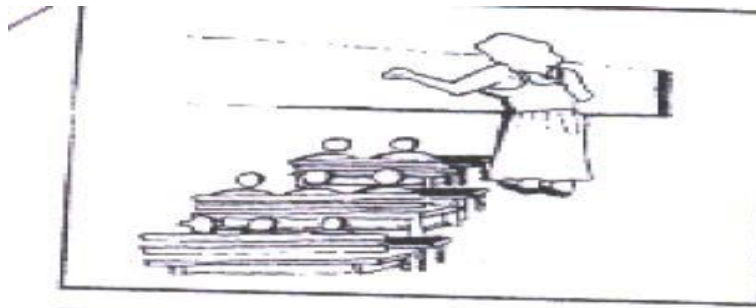


Figura 9. Profesora hace clase en su casa. Esta ilustración parte del libro la Escuela de Sérvuro Luis (2002).

Fuente: Dibujo elaborado por el pintor (2000).

Sérvuro Luís recuerda haber tenido un aprendizaje simultáneo con la preparación de una sopa, o arroz, debido a que en la casa de la profesora Petra quedaba la escuela, razón por la cual los estudiantes sabían lo que almorzaba la maestra diariamente; ya que más de una vez los olores se sentían en la clase y mentalmente los niños decían:

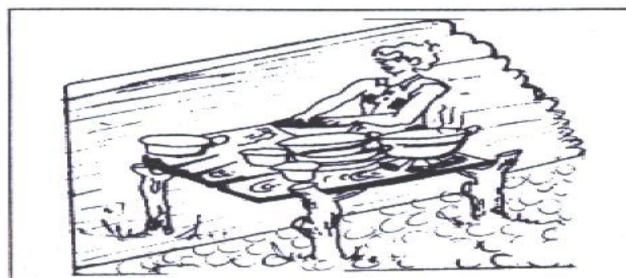


Figura 10. Profesora que suspendía la clase para ir a cocinar. Esta ilustración parte del libro la Escuela de Sérvuro Luis (2002).

Fuente: Dibujo elaborad por el Pintor (2000)

Están haciendo mondongo, pescado frito, huevos revueltos, siendo esta última comida la más frecuente durante todos los meses. Inclusive, el pueblo se enteraba porque los estudiantes lo decían, que en la casa de la profesora Petra estaban haciendo remolino de huevo. Ahora, como la

maestra era la que la elaboraba, siempre estaba pendiente al llamado que le hacían de adentro, interrumpiendo la clase. Señora Petra... y de pronto salía disparada a terminar de revolver.

Luego de hacerlo, regresaba y argumentaba: bueno, muchachitos ... Íbamos por la vaca, ya les dije que es rumiante ... Incluso, cuando la persona que se encargaba de llamarla por alguna circunstancia no avisaba, quien lo hacía era alguien del curso, ya que escuchaba sonoramente cuando el agua hacía hervores chissss ..., sonido que indicaba que ya estaba lista para recibir al arroz y la maestra, más pendiente de lo que sucedía en la cocina que de los estudiantes, se hacía la que no escuchaba y alguien le recordaba: seño, seño, seño, el agua se está derramando y nuevamente: niños, ya vengo; y en esta dinámica muchos años vivió la escuela y todos los que pasaron por ella, su proceso de enseñanza y aprendizaje.

¿Cómo piensa usted que se dio el desarrollo cognitivo, de habilidades y destrezas de pensamientos, así como la construcción del conocimiento en los niños y niñas de esta institución?

¿Cuál cree usted que fueron las estrategias pedagógicas que utilizó la profesora Petra, orientando la enseñanza de esta forma?

3.9 Incorporación curricular

Para el cuarto objetivo relacionado con la incorporación curricular de los textos libros al sistema de conocimiento de la Asignatura Contexto Escolar del Quinto semestre del Programa de Lengua Castellana de la Universidad de Córdoba. Se presenta el resultado del rediseño de los contenidos de la mencionada asignatura.

Asignatura donde el saber conocido (saber científico) no es acompañado y apoyado con textos libros del saber ignorado que potencialicen el saber aprendido.	Asignatura donde el saber conocido (saber científico) es acompañado y apoyado con textos libros del saber ignorado para potencialicen el saber aprendido.
<p>1. VALORACIÓN DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS</p> <p>1.1. Concepto de contexto y cultura</p> <p>1.1.1. Lo urbano y lo rural</p> <p>1.1.2. Medios tecnológicos y de comunicación</p> <p>1.1.3. Caracterización de la pobreza (condiciones sociales).</p> <p>1.2. Familia</p> <p>1.2.1. Naturaleza y diversidad</p> <p>1.2.2. Funciones básicas de la familia</p> <p>1.3. Concepto de escuela</p> <p>1.3.1. Naturaleza y diversidad</p> <p>1.3.2. Funciones básicas de la escuela</p> <p>1.4. Concepto de comunidad</p> <p>1.4.1. Componentes básicos de la comunidad</p> <p>1.4.2. Procesos de construcción de comunidad</p> <p>2. RELACIÓN SOCIOLÓGICA DE LOS AMBIENTES EDUCATIVOS</p> <p>2.1. Procesos de relación entre la escuela y la familia</p> <p>2.1.1. Convivencia</p> <p>2.1.2. Procesos de relación social entre Escuela y la Comunidad</p> <p>2.2. Procesos de relación social entre escuela y la comunidad</p> <p>2.2.1. Comunidad</p> <p>2.2.2. Participación</p>	<p>CAPÍTULO UNO</p> <p>Escuela y construcción social de la realidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El apriorismo y el empirismo. • Determinación social de la realidad. • La realidad de la vida cotidiana. • El proceso de construcción de la realidad social. • La externalización, el proceso de objetivación, la internalización. • La realidad objetiva y subjetiva. • La dimensión histórica de la realidad. <p>Texto guía: Individuo, grupo y representación social.</p> <p>Texto libro: Un niño sin escuela...Una realidad posible.</p> <p>Película: Mentes peligrosas.</p> <p>Visita a escuela: Victoria Manzur.</p> <p>CAPÍTULO DOS</p> <p>Escuela – familia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto de contexto • Concepto de escuela • Concepto de contexto escolar • Concepto de cultura. • Familia, naturaleza y diversidad • Función básica de la familia • Escuela y convivencia familiar. • Participación de los padres en la escuela. • Dinámica familiar conflictiva y su incidencia sobre la escolaridad. <p>Texto guía: Escuela, familia y comunidad.</p> <p>Texto libro: La Escuela de Sérvuro Luís.</p> <p>Película: Los niños del cielo.</p> <p>Visita a escuela: Villa Cielo.</p>

Asignatura sin textos libros	Asignatura con textos libros
	<p>CAPÍTULO TRES. Relación escuela – familia – comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qué es la comunidad. • El compromiso de la comunidad. • Acciones hacia la comunidad. • Educación comunitaria. • Interdependencia escuela – familia y comunidad. <p>Texto guía: Escuela, familia y comunidad. Texto-libro: ¡Que maestro! Película: La sociedad de los poetas muertos. Institución Educativa a visitar: El Sabanal.</p> <p>CAPÍTULO CUATRO. Dialógica e intersubjetividad en la escuela.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interdependencia escuela – familia – comunidad. • Cultura – educador – escuela y comunidad. • La participación de las comunidades en la administración de la educación. • La escuela y la promoción de la comunidad. • Autoconocimiento de la comunidad. • Productividad en la escuela. <p>Texto guía: Escuela, familia y comunidad. Texto libro: Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo. Película: La mona lisa. Escuela: Colegio La Salle</p> <p>CAPÍTULO CINCO Escuela y política.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación entre educación y política. • La pedagogía política. • La política educacional. • Funcionalidad ideológica, política y económica de la educación. • La educación política. <p>Texto guía: Formación política para educadores. Texto-libro: Política y educación...Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad. Película: Guión de líderes asesinados. Escuela: Mercedes Abrego.</p>

Figura 11. Cuadro Comparativo entre los dos sistemas de saberes: el conocido y el ignorado.
Fuente: González-Arizmendi (2008). En 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. Trabajo de investigación de maestría (2008).

3.10 Análisis documental

La ruta metodológica que los estudiantes utilizaron para el análisis documental en cada uno de los cinco textos-libros fue la siguiente:

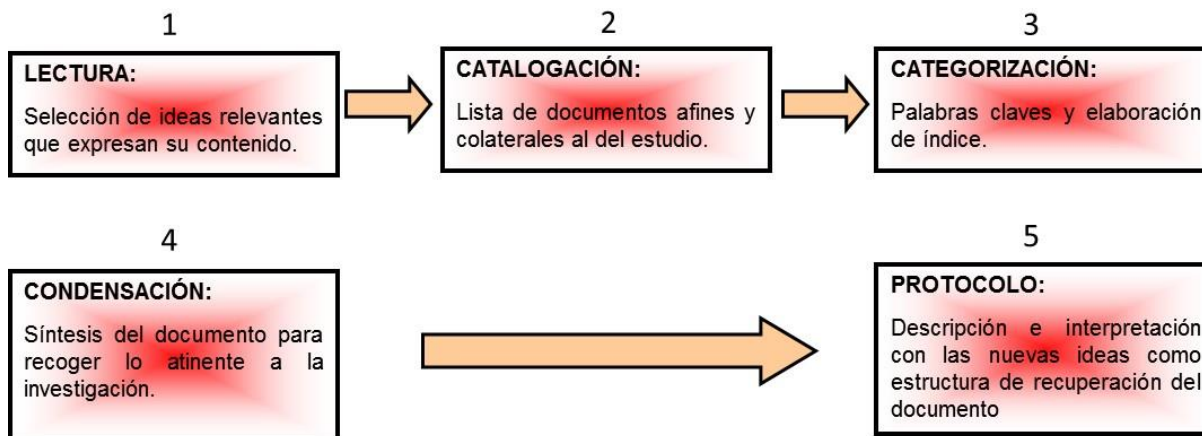


Figura 12. Ruta metodológica para el análisis documental⁶⁸.

Fuente: González-Arizmendi (2008). En 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. Trabajo de investigación de maestría (2008).

3.10.1 Primer Texto Libro: ¿Un niño sin escuela una realidad posible. ¿Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía?

Es necesario aclarar que por la extensión de los textos abiertos conceptuales que componen a los cinco textos-libros se hace una síntesis de cada uno de ellos.

a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos Abiertos conceptuales del saber ignorados (TACSI):

Cinco años de Primaria.

El deber ser permitió el adiestramiento y comportamiento de los niños y niñas, llevándolos a un proceso formativo y educativo, aún con microentornos y currículos institucionales diferentes, sin ser estos excluyentes en el aprendizaje de cada uno de los educando.

⁶⁸ Ruta metodológica propuesta y validada por el profesor Joaquín Rojano de la Hoz en sus diferentes procesos de investigación etnográfica.

Seis años de Bachillerato.

En ese entonces era un privilegio estudiar bachillerato, lo que conllevó a que Teotisto Benjamín y Sebastián se convirtieran en los dos primeros bachilleres de la población de Santa Lucía de Araféme, uno de un colegio formal y el otro de uno no institucional.

Cinco años de Universidad.

La profundidad del conocimiento es consecuencia de la voluntad, disciplina y apropiación de quien lo haga. No es la obligatoriedad, ni la rigidez lo que permite el manejo de los saberes que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

Un año de Especialización.

El pensamiento de Sebastián para nombrar a su amigo en la empresa, se convertía cada día más en una utopía, debido a que la vigilancia fue primeramente sobre la relación de amistad, lealtad y compañerismo que existía entre los jóvenes, quienes mantuvieron un pacto de diecisiete años de cooperación para educarse.

b. Catalogación. Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El texto-libro: “Un niño sin escuela una realidad posible” está centrado en una historia de vida donde se pueden confrontar diversos aspectos relacionados con los procesos de autoformación, pero más que esto, es ver como en un Estado Social de Derecho existen situaciones donde un niño no va a la escuela porque su mamá no se lo permite, es decir, se puede hablar de: Un niño sin escuela, una realidad posible. De igual manera, culpabilizar al Estado, a la Sociedad y a la Familia, ya que a ellos, no sólo les toca velar por la calidad y el mejoramiento de la educación, sino también promover el acceso al servicio público educativo.

El niño Teotisto como personaje central de la obra debe recurrir a inventarse una escuela en su casa porque él quiere estudiar, posibilidad que la madre le niega alegando que en su familia nadie había ido a la escuela, que eso eran cosas para los blancos del pueblo o gente de la ciudad. Le termina diciendo que ellos eran quince hermanos y ninguno fue a educarse, al igual que los hijos de cada uno de ellos, tampoco fueron y muy bien que estaban vivos. Teotisto continúa su inventiva, logra conseguir un amigo que sí estudiaba. A este le gustó la idea de jugar a la escuela, hasta que la convirtieron en una de ellas, lo cual la llevaron a colegio y universidad.

La historia que se cuenta en este texto-libro fue dada en varios espacios. Comienza en el corregimiento de Santa Lucía de Araféme, donde queda ubicada la casa de Teotisto, la cual fue convertida en escuela. Cercano a esta se encuentra la casa de Sebastián, y a dos cuadras de estas, se ubica la escuela oficial, como también muy cercana a estos contextos, se observa la

majestuosa ciénaga del bajo Sinú, sitio predilecto para la práctica de la zoofilia, así como la plaza del pueblo, donde los dos niños llegaron al acuerdo de jugar a la escuela, ya que uno de ellos, Teotisto no podía asistir por problemas socioeconómicos. También aparece San Antonio de Cereté, donde Sebastián, el otro protagonista, realiza estudios secundarios. Luego San Pedro Claver de Cartagena, en la que este continúa sus estudios universitarios de ingeniería civil, terminando la especialización en San Nicolás de Barranquilla. De aquí surge la idea de montar una empresa de la construcción en la ciudad de San Jerónimo de Montería, en la cual termina la historia.

Otro de los personajes significativos es el papá de Sebastián, don Teotisto quien le declara la guerra al amigo de su hijo e impide que jueguen y se acerquen, ya que el hijo era un niño pudiente con dinero, que no tenía por qué tener relación de amistad con personas tan pobres económicamente y del cual no quería saber nada. Cuando el señor se enteró de la relación de amistad que cada día nacía en estos dos niños, se enfurecía perdiendo el control y atacando a su hijo para que desistiera de la relación con ese tipo de persona, cuestionándolo sobre por qué no se acercaba a los otros niños de estratos altos del pueblo.

Este texto empieza a escribirse producto de la observación directa que se hace de la historia que se dio en Santa Lucía de Araféme. Esta observación se lleva a una historia de vida, quien permitió obtener un retrato completo de los hechos que secuenciaron la vida de cada personaje, con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo. Esta historia de vida evoluciona a Texto Abierto Conceptual-TAC, a través de una metodología que involucra la identificación, el registro, la sistematización, la resignificación, la comprensión y la actuación, en la cual se plasma la construcción de experiencias de la vida cotidiana. Cuando se elabora el Texto Abierto Conceptual-TAC, queda listo para integrar a un texto-libro como el que estamos relatando. Cuando existen 20 o 30 textos abiertos conceptuales se reúnen para que lo integren.

Esta historia está relacionada con los momentos socio históricos que se dieron en los años del 70, donde el autor de la presente investigación logra observar a muchos niños con quien departía jugando trompo y barriletes que no podían asistir a la escuela porque no tenían condiciones con que hacerlo. Además, estas imágenes de pensamientos de la vida de sus amigos, como la del autor, no las puede olvidar, de tal manera que cada vez que va a su pueblo, los encuentra trabajando en oficios varios, algunos son pescadores, ordeñadores y otros jornaleros. Cuando se encuentran, conversan y comparten ciertas anécdotas sin que no salga a la luz algunos lamentos, en donde manifiestan que no tuvieron las oportunidades que tuvo el autor de la presente investigación y que ellos hoy están en la extrema pobreza por falta de apoyo de sus padres y del gobierno.

Hoy día, gracias a la visión futurista y a la ayuda de los padres del sujeto en comento, logró terminar la primaria y fue enviado a San Pedro Claver de Cartagena a estudiar bachillerato al Liceo de Bolívar. De aquí regresó a la ciudad de San Jerónimo de Montería a estudiar

Licenciatura en Biología y Química, época en que seguía sistematizando todas estas experiencias y en la que sus procesos cognitivos cada día eran mejor, perfeccionando las relaciones humanas y entendiendo a la otredad, que es quien en últimas instancias permite que los procesos de intersubjetividad se puedan dar, que son los que finalmente se pueden registrar.

Desde su grado como licenciado no ha dejado de sistematizar las experiencias de la vida cotidiana, porque insiste en que estos procesos que se dan en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, tanto en el aula, como fuera de ella, pueden constituir la vida sociopedagógica de alguien, lo cual si ha estudiado puede tener una connotación vinculante con el currículo, debido a que es una estructura de saberes que lo genera la cultura, así como también la cultura genera la cultura de la ciencia.

c. Categorización: Palabras claves y elaboración de índice.

1. La resiliencia:

Cuando un ser humano enfrenta su situación social de la manera más responsable, emergen oportunidades en relación con lo que se está viviendo. Desde esta mirada, el esfuerzo por superar barreras terminan construyendo proyectos de vida. Esto fue lo que hizo Teotisto, el cual tenía un afán inmenso por superar las conductas resilientes para mejorar las condiciones en que se encontraba, lo que llevó a idearse una escuela en su propia casa, en busca de generar una calidad de vida diferente a la que le estaba generando diariamente el mundo de tensiones que lo envolvía. El esfuerzo, cuando no es mirado desde la concepción de que el desarrollo se puede pensar y gestar a partir de iniciativas que rompan con los paradigmas con que cada persona es educada, entonces no sería posible salir del estado resiliente⁶⁹ en el que se está. Esto es posible que tenga su asiento en los gustos, potencialidades y/o destrezas de pensamientos, pero lo cierto es, que querer es poder, así como el entusiasmo y la voluntad que le coloques a una actividad determinada, con ahínco y seguridad, tendrás resultados.

2. La educación de Teotisto:

Desde la postura de la investigación se asume la educación de Teotisto Benjamín como una realidad social de los pueblos latinoamericanos. Para el caso de la primaria, es un ciclo educativo que corresponde al nivel de la básica con cinco grados, los cuales fueron realizados por Teotisto en la escuela de su casa. Lo acompañó Sebastián, el niño a quien le interesó la propuesta de estudiar jugando a la escuela al ver que el nuevo amigo no podía asistir. Al nacer la nueva escuela, Sebastián alternaba la educación formal tradicional, con la educación no

⁶⁹ Hoy día la resiliencia para la mayoría de las familias en América Latina y el Caribe es una condición congénita, pues ya se nace con esa predisposición de ser vulnerable. Esto implica, no tener las mismas posibilidades. Es decir, que al nacer, ya se viene con desventajas, y para rematar, el primer nombre como los llaman, es el de niños y niñas vulnerables.

tradicional, lo cual hizo que se graduara en dos escuelas. Teotisto solamente logró graduarse en la escuela de su casa.

Para el bachillerato, de igual manera fue asumido con responsabilidad donde la escuela tuvo que dar el gran salto a la secundaria para poder avanzar en el conocimiento. Esto se logró dar, eso sí, en ausencia de su mamá, debido a que esta se iba desde las cinco de la madrugada a lavar ropa y llegaba en horas de la noche, lo que hizo que nunca sospechara que su hijo había montado en su casa una institución educativa. Su amigo Sebastián se había ido a estudiar a San José de Cereté y desde allí le enviaba toda la documentación para que su amigo se documentara. Cuando llegaba de vacaciones repasaban y consensuaban. Ambos se graduaron, uno en la institucionalidad y el otro en la no institucionalidad⁷⁰.

Con la entrada de Sebastián a la universidad institucionalizada sucedió algo muy similar a lo de la secundaria. El colegio pasó a universidad no institucionalizada. Sebastián lo enviaron a estudiar ingeniería civil a san pedro Claver⁷¹ de Cartagena. De allí le enviaba los materiales y en vacaciones se encontraban para tertuliar sobre los acontecimientos significativos del respectivo semestre.

La especialización fue una idea de Teotisto Benjamín, quien le recomendó a su amigo que la hiciera en un área de la ingeniería, con la intención de montar una empresa de la construcción. El proyecto fue gestado y la escuela, ya convertida en una universidad, evolucionó a escuela de postgrado, porque precisamente, Sebastián se trasladó a san Nicolás de Barranquilla, en donde se matriculó en una especialización denominada: Construcción de obras civiles. El mecanismo para que Teotisto también se formara, fue el mismo que utilizaron para la carrera universitaria.

Después de esta fase, aparece la idea de montar la empresa, lo cual lo hicieron en la ciudad de san Jerónimo de Montería. Esta fue patrocinada por el padre de Sebastián, pero con la condición de que el intruso de Teotisto no se acercara, porque el señor conocía que Teotisto no había pasado, ni siquiera por la escuela.

3. Amistad en la educación:

Desde el enfoque de la suvidagogía se promueve mirar a la otredad como el hermano, ya que la investigación asume la amistad que se dio en la historia de vida sobre la Educación de Teotisto, como aquello que permite conocer al Otro en sus diferentes connotaciones. Esto se evidencia en la manera de cómo ambos se ayudan mutuamente para poder conseguir un proyecto

⁷⁰ Es necesario aclarar que Sebastián obtuvo dos grados, no solo el de la institucionalidad, sino también el de la institucionalidad.

⁷¹ La investigación asume la posición de colocarle al pueblo y/o ciudad el nombre del santo o patrono más significativo.

de vida: es precisamente esto lo que permite poder decirle a un amigo lo equivocado que está. Este tipo de eventualidad determina el camino de cualquier forma de comunicación, lo que garantiza el dialogo intersubjetivo, además, surgen ayudas que llevan a la persona a defenderla de situaciones por las cuales se le está acusando. El verdadero amigo es difícil identificarlo, ya que se piensa que las relaciones cotidianas de trabajo con los compañeros están dentro de un grado de amistad sincero, cuando en verdad no es así. Ahora, para el caso de la historia de Teotisto, representa uno de los ejemplos más grande de amistad que haya podido conocer desde la primaria a la universidad, máxime cuando la sociedad se ha descompuesto socialmente, siendo la amistad uno de los valores más deteriorados, lo que la educación tradicional poco está haciendo para replantearla.

4. Trabajo y perseverancia:

Desde la investigación se asumen como dos categorías que están relacionadas, pero que necesariamente el trabajo no siempre involucra a la perseverancia, como también en esta no permanece el trabajo. Es decir, cuando se trabaja se puede perseverar, pero también se puede dar el caso, que se trabaje con la intención exclusivamente lucrativa, lo que en cierto momento puede excluir la perseverancia. Puede darse que ésta esté por encima del trabajo, ya que trabajar puede referirse al hecho de hacer algo como obligatoriedad diaria de poder hacer, porque se está trabajando y hay que responder ante el compromiso dado. Por el contrario, la perseverancia está relacionada con la acción permanente y consiente de querer hacer las cosas porque existe un proyecto de vida.

Desde el enfoque de la suvidagogía, Teotisto representa la perseverancia, mientras que Sebastián al trabajo. La historia de vida muestra como desde la niñez se puede ser perseverante y resiliente a la vez, ante ciertos modelos de vida heredados por transmisibilidad cultural. Esto desencadena en la forma como una persona logra enfrentar su vida, de tal manera que la determina en las diferentes acciones que realiza en su vida cotidiana.

d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

La educación de Teotisto permite analizar, comparar, y por qué no, tomar posición en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje bajo dos sistemas educativos opuestos: el presencial y el de autoformación. Ya que siempre frente a ellos se han dado posicionamientos diferentes, sobre todo, las inequidades, que para algunos es una inmensa brecha en la profundidad de los saberes. Sin embargo, el desarrollo educativo que se presenta en la obra, rompe con el paradigma que entre más tiempo se esté sentado en las sillas de las instituciones educativas, no garantiza la percepción, la aceptación y la apropiación de los saberes, por el contrario, la intersubjetividad bien manejada y fuera de las que parecen más jaulas que aulas, puede brindar mayor aprendizaje significativo para el que busca el conocimiento.

e. Protocolo: descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En relación con este aspecto, se presenta una descripción e interpretación de “La educación de Teotisto”, teniendo en cuenta para su análisis las situaciones antes mencionadas.

Desde el enfoque de la suvidagogía que transversaliza al texto-libro sometido al análisis documental, se pueden visionar dos tipos de prácticas pedagógicas. Una realizada por los dos niños que la ponen en práctica en la escuela que ellos se idean y que ambos se ven como estudiantes pero también como docentes, en donde acuden a unas metodologías para poder entender el conocimiento que uno de ellos trae de la escuela formal. La otra práctica pedagógica, es la que se da cotidianamente en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran en el aula de clase de la escuela tradicional, donde docentes, días tras días, realizan sus prácticas pedagógicas, poniendo el saber conocido (saber científico) al servicio de los estudiantes, seguramente bajo esquemas tradicionales o actualizados, según el momento histórico y social de la pedagogía y la didáctica, y de los avances de las mismas.

Pero, lo interesante de la propuesta del texto-libro sometido a análisis, es cómo se confrontan las dos modalidades de educación, la presencial y la autoformación, en la cual, de igual manera se resaltan los dos tipos de prácticas pedagógicas que se dan en cada modalidad educativa y en donde los dos niños logran comprender que los procesos de autoformación son esenciales para la formación del individuo, por encima de las resiliencias de la vida y cómo a través de acciones se adquiere una mejor calidad de la educación y por consiguiente de vida, dejando entrever; que las prácticas pedagógicas convencionales poco forman para salir de la resiliencia.

Ahora, los saberes que se pueden recuperar del análisis hecho a cada uno de los textos abiertos conceptuales que integran al Texto-Libro en mención, se pueden relacionar con un mundo subjetivo construido por el protagonista principal, inclusive, la obra muestra dos realidades, la objetiva y la subjetiva.

Inicialmente presenta la realidad objetiva del pueblo y de sus habitantes, entre los que se destacan la realidad de Teotisto y de Sebastián, mediados por la amistad, el trabajo y la perseverancia. Aquí puede verse el interés de Teotisto por superarse a pesar de que su madre dice que el estudio es para los blancos del pueblo y que los pobres tienen es que trabajar. En cambio Sebastián, su gran amigo, un niño adinerado, que finalmente terminó apostándole a una amistad de la cual emerge una escuela en la casa humilde y en donde cotidianamente empiezan a “jugar” con la enseñanza y el aprendizaje, convirtiendo ese contexto social en un contexto escolar, que no sólo se quedó en escuela, sino que también se simbolizó de colegio y de universidad. La razón de Teotisto de no poder asistir a la escuela tradicional, lo ayuda a crear su propia subjetividad, de donde emerge toda una escuela de pensamiento y una reafirmación de la

autoformación como mecanismo educativo y formativo por encima de los métodos convencionales.

También se recupera que el contexto social y educativo es aquel lugar o espacio donde se aprende algo nuevo y que involucra al conocimiento mismo y al comportamiento. Por ello se puede dar en cualquier espacio y en cualquier momento, razón por la cual la escuela para Teotisto es multiforme y variada, ya que puede darse en el patio, en la casa, en la calle y en donde siempre va a estar andando. De igual manera, en la obra pueden identificarse dos contextos sociales y educativos: el de la escuela institucional y el de la no institucional (escuela de la casa).

De otro lado se puede plantear, que son dos contextos muy diferentes, ya que en la escuela institucional existen los implementos necesarios para enseñarles a los estudiantes, mientras que en la escuela de la casa de Teotisto, los niños tuvieron que ingeniárselas y utilizar diferentes recursos para su aprendizaje. Esta falta de condiciones permitió que generaran sus propios materiales y metodologías para poder aprender, lo que originó que estos niños se volvieran investigadores de su entorno, aprendiendo a ser autosuficientes.

Estos hechos empezaron a desarrollarse en un mundo objetivo, ya que se ve la realidad social que viven las personas de bajos recursos. Estas personas por problemas económicos no se educan, sino que deben trabajar para conseguir sus alimentos. Para el caso de Teotisto Benjamín, se puede observar un mundo subjetivo porque a pesar de su realidad social hizo todo lo posible por educarse, aunque haya sido en un contexto escolar no institucional (la escuela de su casa), su visión de mundo fue más allá de lo que le había escuchado a su mamá: “Que los pobres no habían nacido para estudiar, sino para trabajar”.

3.10.2 Segundo Texto- libro: la escuela de Sérvuro Luis.

a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos abiertos conceptuales del saber ignorados -TACSI:

La Maestra cocinera.

El paternalismo en la escuela ha influido tanto en el desarrollo biopsicosocial y antropoeducativo del niño y la niña que lo estableció como elemento en la cultura de la escuela.

Sérvuro Luís y el inodoro.

La percepción que Sérvuro Luís tuvo del inodoro cuando lo vio por primera vez fue la de un aparato extraño, además, nunca antes le habían hablado de él. Sólo estaba acostumbrado a

orinar en el árbol de su casa y de la escuela donde se deleitaba con el vaivén del chorro, pero jamás pensó que este se interrumpiera, no porque acabara de orinar, sino por un nuevo avance tecnológico que llegó a la escuela y que el director y la docente no supieron informar.

La silla y el café con leche.

La ignorancia del profesor nunca le permitía interactuar con los estudiantes. Esto generó la reacción de uno de los niños, que antes de escuchar la voz de su profesor en la clase de la mañana, ya llegaba cansado y desanimado.

Un corozo, el florero de Llorente.

La interacción pedagógica nunca podrá llegar a extremos de agotamiento de diálogos, porque el día que esto suceda, será peor que el reduccionismo a que ha sido sometida la vida y que no sólo ha afectado al quehacer del hombre y de la mujer, sino también el de la ciencia.

La zoofilia en la escuela de los 70.

La cultura es lo que el hombre y la mujer le aportan a la cotidianidad y su transmisión depende de las influencias que llegan al medio en el cual se desenvuelve el niño y la niña. Hoy día los juegos contextuales de bailar trompo, bolita al quiño, carritos de madera, volar barrilete y las zoofilias, cada día pierden interés como consecuencia del avance de la sociedad.

El bajo rendimiento académico de Miguel:

El comportamiento y rendimiento académico del estudiante tiene que ver mucho con lo que vive en su micro y macroentorno. Estas condiciones son transmitidas culturalmente y jamás permitirán que desde estilos de vida como el de Miguel ayude para que el docente pueda despertar en los estudiantes verdaderos procesos de aprendizaje.

La pregunta y respuesta sobre el rombo.

El docente no es el elemento que hace las veces de diccionario, por el contrario, promueve y viabiliza la interacción dialógica, que permite conocer la realidad en que se desenvuelve el estudiante. Por lo tanto, hay que aprender de la relación docente–estudiante como escudriñadores del conocimiento.

Las monedas que Sérvuro Luís está esperando que germinen.

Es posible que las monedas que están sembradas en el patio de una casa en santa Lucía de Araféme, no germinen, pero de lo que se está seguro es que muchos de los que pasaron por esta escuela si han germinado, dando frutos a la educación como mediadores de la praxis pedagógica.

Pregunta y respuesta sobre el gentilicio de los de Santa Marta.

La cualificación docente ha sido uno de los tópicos álgidos para alcanzar el verdadero desarrollo de la educación. Hoy día se visiona un mejoramiento académico del docente, pero que poco se refleja en el aprendizaje del estudiante.

El ahoga viejo⁷² los delató a todos.

La inconciencia siempre ha existido en el sujeto como producto del desequilibrio formativo y educativo que se le ofrece al niño y a la niña, amparada por los deficientes procesos pedagógicos y didácticos que cada día alejan la intersubjetividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

b. Catalogación: Lista de materiales afines y colaterales al del estudio.

La escuela de Sérvuro Luís es un texto-libro socio pedagógico que vislumbra las relaciones de intersubjetividad y de ciertos estilos de prácticas pedagógicas que se dieron en un contexto social, educativo y cultural del mundo de tensiones y los submundos que lo integran, entre estudiantes, docentes y directivos. De estas interrelaciones, así como de los diferentes estilos de las prácticas pedagógicas emergen códigos académicos, sociales, culturales, religiosos, anecdóticos, deportivos, patrios, además de las vicisitudes y saberes que los circundan en la dinámica institucional, pero que estos códigos por no hacer parte de los saberes normatizados, el currículo los ignora, convirtiéndose en unos saberes ignorados. Desde el enfoque de la suvidagogía se puede decir, que las prácticas pedagógicas no sólo pueden ser identificadas, registradas, sistematizadas, resignificadas, comprendidas, y actuadas-Irsica, desde el abordaje unidireccional en las diferentes invariantes que se dan en un modelo pedagógico durante la enseñanza y aprendizaje de los saberes reconocidos por el currículo, sino que la realidad de la misma práctica como tal, también está constituida por elementos y componentes que hacen parte de los saberes ignorados, los cuales son desechados, lo que significa, que el informe de practica pedagógica no es real.

⁷² En el contexto donde se dio la historia de vida, es una harina que procede del maíz seco y tostado con azúcar. Al molerlo origina una harina dulce-crocante, que para comerlo en vez de cucharas de platino, se utiliza hojas de naranja, doblándolas. Quien no esté acostumbrado a comerlo, se ahoga, mucho más si la persona es adulto mayor.

Ahora, en cada Texto Abierto Conceptual del Texto-Libro en mención, se refleja un estilo con el que fue abordado la comprensión de los saberes ignorados en las practicas pedagógicas, la cual rescata en esta investigación el otro lado de lo explícito que se vivencia en las relaciones de intersubjetividad que suceden en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, en este caso, el de la Escuela de Sérvuro Luís.

La presente obra tuvo como espacio tres escuelas, la de niños, niñas y mixta. Además de la casa de la profesora Petra, en la cual se daban comentarios y discusiones sobre las normas que llegaban para direccionar la educación, así como los aumentos salariales que hacía el gobierno. También la plaza principal del pueblo, espacio donde los amigos de Sérvuro se reunían para jugar y comentar sobre los acontecimientos de la época que les incumbían como niños y niñas. El otro espacio frecuentado por solo niños, era la ciénaga grande del bajo Sinú en la que realizaban las prácticas zoofilicas.

Sérvuro Luís, convertido en el personaje central, fue un niño que logró pasar por las tres escuelas en las que nunca dejó de ser el niño travieso, que gracias a que su mamá era la profesora Petra, logró salir adelante en sus estudios primarios, secundarios y universidad. Este niño le generó muchos problemas a su madre, tanto en las tres escuelas donde estuvo estudiando, así como en las actividades cotidianas que hacía fuera de ellas. Además de Sérvuro y de su mamá, existieron otros personajes importantes en la obra. Entre sus compañeros se destacan el Loco Pablo, Kiko, Guadel, Diovadil, Pedro, Jairo y Cándido. Y entre los profesores y profesoras, se encuentran Medardo, Luís Francisco y la seño Maritza.

La historiografía de la Escuela de Sérvuro Luís empezó por comprender el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, el cual se daba alrededor de todas las relaciones de intersubjetividad y peripecias de la vida cotidiana que envolvía tanto a las tres escuelas donde Sérvuro logró estudiar, así como la misma dinámica de la comunidad y del pueblo. De cada aspecto importante que se lograba identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar, conducía a construir la historia de vida que luego se llevaba a un texto abierto conceptual, quien posteriormente haría parte del texto-libro.

La escuela de Sérvuro Luís es una autobiografía relacionada con la escuela primaria que vivió el autor de la presente investigación, donde se quiere mostrar qué tanto ha avanzado la educación de la zona rural. En las actuales indagaciones y sistematizaciones que se hacen sobre educación en el contexto rural cordobés se han encontrado aspectos académicos, administrativos y logísticos en iguales y/o peores condiciones que las que vivió Sérvuro en su escuela. Sérvuro logró terminar sus estudios primarios, secundarios, universitarios y postgrados, logrando encontrar en la docencia una de sus mayores realizaciones personales, así como el hecho de seguir profundizando en los estudios contextuales sobre educación, para luego sistematizarlos en

historias de vida y textos abiertos conceptuales, generando en el autor de la presente investigación competencia cognitiva en la escrituralidad.

c. Categorización: Palabras claves y elaboración de índice.

Paternalismo en la escuela:

Desde el proceso investigativo que se aborda se piensa que la escuela históricamente ha estado sujeta a las pretensiones de las relaciones de saber y poder, lo que ha permitido que en su desarrollo socio histórico las dinámicas institucionales están manejadas desde este tipo de relaciones, sin que los verdaderos actores del proceso de aprendibilidad sean tenidos en cuenta. La categoría en comento vislumbra el comportamiento que se dio en la escuela de los 70, donde la profesora que impartía las clases en su casa, estaba más pendiente de los alimentos que tenía que elaborar para su familia que lo que sucedía en el espacio donde se daban las clases.

La percepción de directivos y docentes sobre el contexto:

Las mediaciones pedagógicas que los profesores y profesoras abordaban en los años del 70 no correspondían con los imaginarios colectivos, ni con las representaciones sociales de la comunidad educativa. Esta desconectividad de los docentes con su contexto social y educativo produjo la situación que le sucedió a un estudiante por falta de interpretaciones de mundos, donde los niños y niñas no conocían, ni tenían referentes conceptuales de un inodoro, artefacto totalmente desconocido en la comunidad de la Escuela de Sérvuro Luís, lo cual ocasionó un problema para los estudiantes que estaban acostumbrados a orinar en un árbol. Al llegar la tecnología, la directiva no supo mediarla con los educando, quienes mejor se orinaban en clase por no asistir al baño, porque supuestamente, el director en la homilía de la mañana hablaba de un “aparato” que iba a ser colocado en el baño para sustituir lo que hacían diariamente en los matorrales.

La ignorancia como fuerza-poder:

El profesor de tercer grado le asignaba a cada estudiante una actividad durante todo el año, relacionada con el aseo, actividades festivas, cumpleaños, horarios, rifas, controles de asistencia, ahorro económico, y entre muchas, había dos actividades que nadie las quería coger, como eran, trasladarse todos los días, antes de llegar a la escuela, a la casa del profesor, durante el año escolar a buscar la silla para que el hijo de este se sentara, y el café con leche, para que el profe se lo tomara, pues tenía que estar muy temprano en la escuela, y la leche de su parcela llegaba un poco tarde. Al finalizar la jornada académica, nuevamente debían regresar los implementos a la casa. Estas dos asignaciones le fueron dadas, la primera a Sérvuro Luís y la segunda a Diovadil. El resultado de esta orden fue que a mediados de junio, Sérvuro tenía una

gripa, lo cual hizo a que reaccionara escupiendo el café con leche que le llevaba al docente, quien posteriormente se lo tomó, anunciando enérgicamente: “le he dicho a manuela que no me mande el café con nata”.

Interacción pedagógica:

Este proceso retroalimentado de tipo pedagógico, es uno de los mecanismos más viables que tienen las instituciones educativas para poder emprender acciones dialogantes, de concertación, de acuerdos, de consensos en la resolución de situaciones problemáticas entre directivos, docentes, estudiantes, padres de familias. Ahora, este tipo de mediación fue la que no tuvo la directiva cuando Sérvuro Luís le ofreció a una niña un corozo a cambio de los genitales. Esto llegó a oídos de la mamá de la afectada quien denunció el caso, originándose una discusión supremamente seria, lo que ocasionó el traslado de Sérvuro de la escuela de niñas a su antigua escuela de varones.

La cultura en la escuela:

El concepto reducido de cultura que históricamente se ha manejado en las instituciones educativas, inclusive, en los contextos donde ellas se ubican, lo relacionan exclusivamente con fiestas, comidas, festivales, actividades recreativas, dejando por fuera toda actividad del hombre y de la mujer en el diverso y complejo mundo de tensiones, lo que evidencia que de los diferentes componentes que integran a la cultura, sólo están teniendo en cuenta al sistema simbólico de la misma, dejando por fuera al biofísico, organizacional, artificial y el de la sapiencia.

En la institución sometida a estudio, existía un problema en la cual la directiva y los docentes no lograron intervenir para replantear y debatir este tipo de problemáticas con los preadolescentes, quienes acudían a ella para satisfacer sus necesidades sexuales. Esta práctica le trajo muchas dificultades a Sérvuro, debido a que era el que más solía frecuentar, de tal manera que estando una vez en clase, salió cuidadosamente pensando que nadie lo había visto. Unos compañeros se dieron cuenta y lo siguieron, cuando se encontraba en el acto con el animal, sus amigos con un palo le halaron la ropa y se la trajeron para el pueblo, quedando Sérvuro desnudo durante todo un día.

Comportamiento y rendimiento académico:

Este tipo de situaciones están directamente relacionadas con las condiciones socioeconómicas de las familias y contextos donde se desarrollan los estudiantes. Aunque existen algunos expertos y sobre todo asesores de ministerios y secretarías que olímpicamente manifiestan, que el rendimiento académico es independiente de las condiciones en que se

encuentran los estudiantes e instituciones en su contexto. Para la escuela y los estudiantes de la investigación, así como desde el enfoque de la suvidagogía, estas variables sí tuvieron incidencias directas en el desarrollo físico e intelectual de los niños. La situación deprimente por la que estaban pasando varios educandos afectó el comportamiento y rendimiento académico, ya que sus contextos eran demasiado marginados. Miguel fue el más afectado, como consecuencia de la más comprometida situación familiar que integraba a la comunidad educativa. Para directivos y docentes, en este tipo de eventualidades necesitan resignificar la escuela y el contexto donde se encuentra, pues para hacerlo debe haber profesores (as) e investigadores capaces con espíritu de cambio.

El docente como sujeto de saber:

El profesor(a) es una de las representaciones sociales que tienen las comunidades acerca de conocer y manejar saberes. La credibilidad de un docente la promueven los estudiantes. Son estos los que empiezan a decir qué profesores y profesoras son buenos o son malos desde el acto cuadrangulativo que promueven como es la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-*E³A*. Cuando a una comunidad se le forman imaginarios y representaciones sociales de que un docente no sabe enseñar, es mejor que cambie de institución, porque en este tipo de situaciones, ese esquema de representaciones crean costumbres y estas terminan generando leyes, lo que en derecho se conoce, como lo consuetudinario.

Ahora, para la investigación en comento, se hace referencia a lo que le sucedió a un profesor en clase de geometría cuando Sérvuro le preguntó ¿por qué al rombo lo llaman así? Como el docente no sabía, no le prestó atención a la pregunta y respuesta sobre el rombo, generándole situaciones de desorden al profesor. Al no saber responder, pasó a otro tema sin darle importancia a lo sucedido. Esta situación le generó al profesor en la comunidad una representación de mediocre.

Sentido común:

Desde el enfoque de la suvidagogía, el conocimiento de sentido común es natural. Esta conjetura permite colocar a discusión la historia que se narra en el Texto Abierto Conceptual relacionado con las monedas que Sérvuro Luis sembró en el patio de su casa para que germinaran y naciera un árbol de monedas, tratando de poner en practica la expresión y explicación de su profesora cuando en una clase anunció, que todo aquel que siembre recoge cosecha, amor, sentimientos, dinero, dándole más tarde frutos. Sérvuro, ante la apreciación de la docente sembró las monedas en el patio de su casa, a espera de que algún día germinen para recogerlas como fruto de la siembra.

Cualificación docente:

La calidad de la educación es una complejidad de factores que se necesitan para que la dinámica de la educatividad-educatibilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-3EA, funcionara como sistema. Ante este supuesto, hay que decir que algunos docentes han tomado la cualificación como mecanismos para ascender y no con la intención colectiva de mejorar la calidad de la educación, sin que no se comparta que el ascenso mejora la calidad de vida, pero lo inconcebible es que sólo se tenga para este tipo de acciones.

Como referencia para corroborar esta apreciación, se expone la historia de la profesora cuando enseñaba a todos los niños de tercer grado, la temática sobre los gentilicios. Hacía referencia a los más importantes, pero Sérvuro se dio cuenta que cuando mencionaba a la ciudad de Santa Marta, el gentilicio de estos no lo decía, lo cual le creó sospechas al niño, lo que lo condujo a que le preguntara sobre ¿cuál era el gentilicio de los de Santa Marta? La profesora sin titubear y muy segura de sí misma anunció con tono enérgico: SANTAMARTERO⁷³.

Formación y educación:

Desde la suvidagogía se asume la formación y la educación como procesos que deben actuar simultáneamente en la acción de cualquier circunstancia en sociedad. Desde este enfoque se puede decir que en el momento en que la formación y la educación arrancan en el ser humano, van determinando su crecimiento social, lo que genera que se incluyan todas las complejidades de la vida, la cual la hacen posible.

La inconciencia, precisamente es moldeada por este tipo de procesos, los cuales en la escuela son mediados por la pedagogía, que es quien en última instancia valora las reflexiones que se realizan de determinada temática. Ahora, para ejemplarizar esta teoría, se toma el Texto Abierto Conceptual relacionado con el: “ahoga viejo los delató a todos”.

Este es un producto que se hace moliendo maíz tostado con azúcar, que para comerlo se utiliza en vez de cuchara, hojas de naranja. Este producto en la escuela lo vendían por cucharitas, el cual si no se sabe comer se ahoga la persona, más si es adulta, de ahí su nombre. Una vez en clase haciendo un examen los niños comían al son de la evaluación. Alguien empezó a toser, hasta el punto que se estaba ahogando. Cuando la profesora acudió a ayudarlo, se le cayeron varios papelitos con ejercicios resueltos (en el contexto de la costa caribe colombiana reciben el nombre de machete).

⁷³ Gentilicio que corresponde al de samarios.

d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

La Escuela de Sérvuro Luís permite establecer una interacción dialógica entre el docente, el educando y el contexto socioeducativo, en la cual las vivencias cotidianas⁷⁴ que se dan en el mundo de tensiones del contexto social y educativo puedan reconstruirse, donde el quehacer de los actores del proceso de formación y educación se materialicen en la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión, y actuación en la dinámica institucional, sin que no sólo se convierta en una relación unidireccional docente-educando, sino docente-entorno, docente-padres, docente-comunidad, tendientes al rescate del legado socio histórico y pedagógico de las instituciones educativas, en las que sean estas las que conduzcan a construir la dialógica de los saberes ignorados en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran⁷⁵.

e. Protocolo: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En las historias que se plantean en este texto-libro sometido a revisión documental, está relacionado con las prácticas pedagógicas de los saberes que ignora el currículo, en la cual se evidencia que los docentes no se preocupan por encontrar métodos precisos para enseñar, situación que se puede ejemplarizar con la inadecuada utilización de la palabra Inodoro, cuando se logró implementar por primera vez en la escuela. Este comportamiento demuestra la falta de estrategias para capturar la atención del estudiante a la hora de dar una explicación, donde terminan comprometidos y encerrados en un laberinto, que cada día lo reflejan las deprimentes condiciones físicas locativas que contribuyen a que docentes y educandos pierdan cualquier interés, sin que la metodología medie porque no existe como elemento fundante en la praxis pedagógica.

Desde del enfoque que transversaliza la investigación, como es el de la suvidagogía, se puede entender la importancia de este, como un proceso que beneficia el desarrollo integral de todas las labores educativas y pedagógicas que se dan dentro y fuera del aula, sin que este proceso se utilice para beneficios particulares y que en algunas ocasiones son soportadas por ciertas obligaciones emanadas del docente. Ante este comportamiento, la práctica pedagógica dejaría de ser reflexiva, social, de ser abierta, de ser educativa, crítica, sin que tenga influencia en lo educativo, donde lo único que podría permitir la intersubjetividad sería la reflexión y la dialogicidad en términos freirianos, situación que si no es cosmovisionada de esta manera, solo se estaría optando por el fenómeno físico que dictamina la macro-categoría de lo que es la práctica profesional docente: el acto pragmático.

Esta dialogicidad no sólo incluye teorización, sino la reflexión de ésta, que es lo que permite que aparezca la praxis, pero que así como es de teórica, también puede representarse

⁷⁴ Postura que se asume desde la perspectiva de Henri Bergson.

⁷⁵ Misión que deben liderar las facultades de educación en las instituciones educativas.

como ejemplo práctico, como cuando el docente visitó a Miguel⁷⁶ para identificar y diagnosticar su bajo rendimiento académico como consecuencia de su extrema pobreza. En estos contextos se necesita de grandes habilidades y herramientas pedagógicas que permitan llevar a los educandos a que asimilen los saberes, sin que se proporcione con su actitud un alejamiento sociocultural y educativo.

Es necesario recalcar que la práctica pedagógica que se da en el texto -libro la Escuela de Sérvuro Luís, sí se refleja en cada uno de los textos abiertos conceptuales de una manera diferente, ya que tal práctica no se ha asumido como el acto educativo de enseñanza y aprendizaje, sino como la relación del docente vital con su vida en el mundo de tensiones que lo envuelve, más la actividad a la que se dedica, las relaciones que mantiene con el Otro, las múltiples realidades que lo nutren y las dinámicas cotidianas que le suceden fuera y dentro de las diversas instituciones educativas donde frecuentas, realizando identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-*E³A*.

Las prácticas pedagógicas dependen 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, del estudiante y de la institución. (Figura 13).



Figura 13. Síntesis de la práctica pedagógica.

Fuente: González-Arizmendi (2017). La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentad. Tesis doctoral, (2018).

⁷⁶ Personaje que hace parte de uno de los textos abiertos conceptuales que integran el texto-libro: La Escuela de Sérvuro Luís.

De aquí que donde esté presente el docente, ya sea con educandos, la familia o con la comunidad, de alguna manera está en contacto con componentes que también integran la práctica pedagógica, inclusive, admitiendo que algunos de estos docentes con todo que puedan tener dificultades de tipo pedagógico-didáctico, no pierden el sentido de la pedagogía, aun utilizando o no los mejores métodos de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, es posible que incumpla con dos de los propósitos esenciales que sustentaban la práctica pedagógica desde siempre, como lo eran, el de la reflexión y la escrituralidad sobre el quehacer docente. A raíz de la emergencia del enfoque pedagógico, crítico, e inclusivo de la suvidagogía, le quita el segundo elemento esencial a la práctica pedagógica, que es el de la escrituralidad, y lo asume este enfoque como práctica suvidagógica⁷⁷.

Esta práctica es el proceso comprensivo y escritural de lo que se da en las prácticas educativas, prácticas de enseñanzas y prácticas pedagógicas. 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, las relaciones con el Otro en sus múltiples realidades, y las variadas realidades de la institucionalidad. El segundo consiste en darle escritura formal para efectos de visibilidad. Este tipo de acciones es lo que hace visible las actividades teóricas y prácticas que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de informes, ensayos, historias de vida, autobiografías, artículos, libros, etc. (Figura 14).

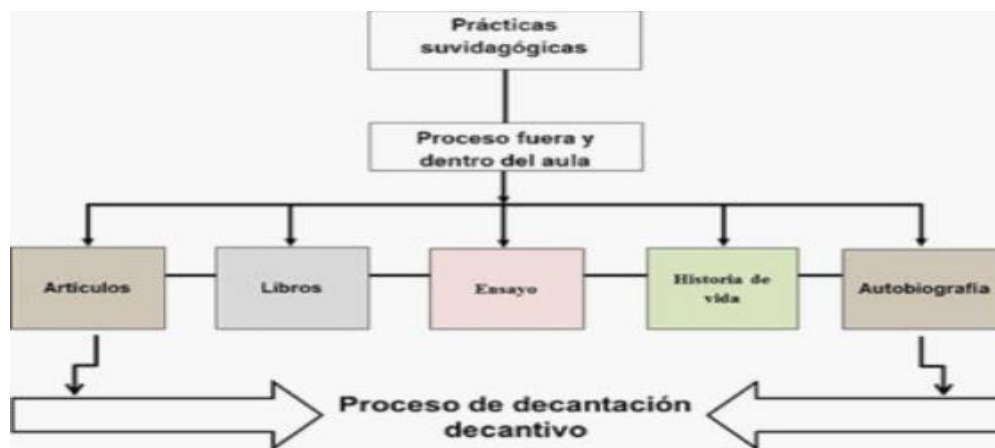


Figura 14. Síntesis de la práctica suvidagógica.

Fuente: González-Arizmendi (2017). La suvidagogía como perspectiva teórico-educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada. Tesis doctoral, (2018).

En el texto-libro sometido a estudio, en relación con lo que se ha enseñado sobre prácticas pedagógicas, se evidencia una inadecuada aplicación de las prácticas pedagógicas, pues muchos no las relacionan con la reflexión del quehacer pedagógico del docente, sino con lo

⁷⁷ Esta reclasificación fue aportada por la investigación doctoral denominada: “La suvidagogía como perspectiva teórica educativa para configurar la práctica pedagógica: un estudio desde la teoría fundamentada”.

meramente pragmático. Esto, en cierta medida obedece a que los docentes como históricamente se han matriculado con ciertas teorías, enfoques y modelos pedagógicos, didácticos y curriculares, creen que es lo válido, lo científico, pues han olvidado la importancia de enriquecer los conocimientos específicos con otras posibilidades que se dan paralelos, desconociendo que la educación es un proceso constante de formación integral y holístico, abriendo los espacios para que puedan consensuar todos los saberes, tanto los conocidos (Saberes científicos), como aquellos que no son tenidos en cuenta porque no hacen parte del currículo, es decir, los saberes ignorados (saberes de la cultura).

Esto lleva a pensar que la escuela indudablemente desconoce un saber demasiado importante, que es el que emerge de la cotidianidad de los seres humanos, de tal manera que con este saber se puede originar una nueva experiencia práctica y necesaria para el futuro en la vida profesional, doméstica, familiar y social de una persona. El conocer, saber y tener una cultura amerita de un conocimiento que se tiene que compartir, el cual va cargado no sólo de lo curricular, sino de situaciones peculiares, de los problemas sociales y de la existencia de un pueblo y una sociedad que necesita expresarse, formarse y educarse con lo que planea el currículo, que hace parte del mundo de tensiones, que es real y existente.

Esto permite que el estudiante no encuentre en las instituciones educativas en todos sus niveles un sentido válido para despertar el interés en su mente, de que hay unos saberes que se pueden amarrar y compartir con lo que enseñan los docentes, que seguramente podrá hacer parte de nuevos descubrimientos que tendrían implicaciones como el hecho de conocer las realidades y de expandir los saberes, así como los que se pueden agregar del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran, que como experiencias de vida de los estudiantes, el docente no los tiene en cuenta para el desarrollo integral de los mismos.

La institucionalidad en muchas ocasiones se encuentra envuelta en un mundo de tensiones trágico y caótico, debido a los malos manejos administrativos que malogran los escasos recursos económicos, influyendo esto en los procesos de desarrollo de las instituciones educativas de cualquier nivel. De igual manera se visiona un mal manejo en el proceso educativo por parte de las directivas que los orientan, así como los profesores (as) y la sociedad misma que hacen parte de la institucionalidad. Desde el enfoque de la suvidagogía, la falta de conocimiento y las pocas ideas para solucionar los problemas que se presentan en las instituciones educativas de cualquier nivel son causantes de la escasez de producción teórica, así como la falta de recursos físicos para tener una institución digna que se acomode a las necesidades de los docentes y estudiantes.

Para la solución de esto, se necesita de una reestructuración de la educación que imparten este tipo de instituciones, así como la transformación de algunos docentes que permitan resignificar las concepciones de enseñanza, dejando atrás la equivocada idea de creer que son superiores a sus estudiantes, la de entrar en razón que el mundo es cambiante, su físico también

lo es, así como también los saberes, la enseñanza, la ciencia y todo lo que se hace diariamente cambia, por lo tanto sus prácticas pedagógicas no son siempre las mismas, no pueden ser fijas, pero si tensas, porque están en un mundo de tensiones, donde el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- E^3A , tampoco es rígido. Heráclito (540-470 a.C.), lo dijo: “Todo fluye nada es estacionario”.

En relación con lo anterior, en los contextos sociales y educativos de instituciones educativas oficiales de todos los niveles en las que no existen recursos físicos adecuados que brinden las condiciones locativas para adelantar procesos pedagógicos – didácticos, así como la existencia de condiciones de extrema pobreza, es imposible que la educación sea lo más apropiada, donde no se cuenta con entidades generadoras de empleos, o del manejo todavía a estas altura del siglo XXI de algunas tecnologías que posibilitan las destrezas y habilidades de pensamientos tanto en estudiantes como en docentes, lo que hace que la actividad social productiva no exista y el hambre asecha.

Este tipo de contextos conducen a un nivel educativo extremadamente bajo, ya que para que un estudiante sea tocado por la dinámica de la institucionalidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje necesita de un equilibrio en la relación institucionalidad-familia y comunidad, tanto en los niveles educativos y laborales, como de subsistencia para que los estudiantes encuentren ese equilibrio en su ser y puedan responder desde su deber-ser.

Estas eventualidades dadas en algunos contextos no permiten que los estudiantes lleguen a crear concepciones que a nivel cultural son bastante generalizadas. Una de estas generalizaciones es la práctica sexual con animales, hecho que a veces es impulsada por los mismos padres como muestra de hombría y hegemonía.

3.10.3 Tercer Texto – Libro: ¡Que maestro!

a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos Abiertos Conceptuales:

La pasión del profesor.

El comportamiento de una persona en un sitio determinado no puede tomarse como única alternativa de juzgamiento, porque son las diferentes acciones las que permiten convalidar la personalidad y el desempeño profesional.

Las vacas lecheras.

El comportamiento del ser humano es inherente a la formación y educación, procesos que históricamente se han dado sin equidad y que indudablemente se reflejan en el desarrollo de la sociedad.

Quince años de delirio.

El distanciamiento que existe en la relación docente-discente nunca dejará de mirarse como dos frentes, lo que siempre ha generado reacciones por parte del estudiante, quien ve en el profesor no al dialogador y mediador de la dualidad, sino al contrincante en la cual cada encuentro se convierte en un juego; con beneficio del que saque la mejor partida.

Los ejercicios de matemáticas.

La formación y educación que se obtiene desde temprana edad desencadena en procesos que afianzan la dinámica interactiva del ser humano, donde la percepción, la aceptación y la apropiación del que aprende el conocimiento le permiten tomar posturas crítico-reflexivas con la intención de conjeturar la gran verdad.

El desatino del profesor.

Partiendo del adagio popular que mientras el sabio calla, el ignorante habla, esto sólo sería posible entenderlo desde la lógica formal. Este principio obedece a que el hombre y la mujer cuando son sabios, siempre deben estar abiertos, flexibles, interdependientes, éticos, morales, mediadores, reconocedores, producto de la formación y educación que les asiste.

La asesoría de tesis.

La belleza de la joven estudiante logró romper la dinámica y el respeto que debe circular en la relación docente-discente, en la cual la quimiotaxis logró tener mayor poder que la formación y la educación de ambos en el proceso interactivo.

La broma.

El profesor sólo quería agradar a su nuevo jefe, hacerlo reír y conservar una amistad que le permitiera mantener una mejor relación y poder continuar como docente de contrato en el nuevo departamento a donde fue trasladado.

Cuchillo y tenedor.

La manera como es tratado el docente en su labor de trabajo académico, conduce a que los procesos formativos y educativos no se retroalimenten, en la cual el profesor(a) llega a un estado de no interactuar con la comunidad educativa y mucho menos con el conocimiento, afectando los saberes que circulan en el contexto de las instituciones educativas.

La desaparición del contrato.

La desinformación y los pésimos manejos de los procesos comunicativos, así como la ineficiencia histórica en el pago oportuno de los docentes de contrato, cada día toman fuerza como elementos que integran la larga lista de los factores que interfieren y subestiman la carrera grandiosa de la educación para el desarrollo de los pueblos.

El destino del cheque.

Mientras los organismos e instituciones educativas no manejen la visión de que el salario puntual estimula la docencia, la investigación y la proyección s, el ejercicio de la carrera docente nunca podrá jalonar desarrollo y mucho menos la academia salir de las cuatro paredes y de la triada Tablero-Lengua-Marcador-Talema.

La causa de los problemas.

El comportamiento del profesor deterioraba cada día su imagen como educador, de tal manera que no le quedó otra alternativa que renunciar y vivir sumido en un ambiente que le afectó su calidad de vida.

b. Catalogación. Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El profesor Tito Liborio se convirtió en un personaje para la comunidad de la escuela rural de la población de santa Lucía de Araféme⁷⁸, debido a que fue el hombre que logró ganarse el aprecio de cada uno de los estudiantes y padres de familia como consecuencia de las metodologías que utilizaba para dirigirse. Cuando fue descubierto por sus educandos haciéndole el acto sexual a una burra-Asno hembra (*Equus asinus*) se le desmorona todo un proyecto de vida que seguramente no tenía pensado que fuera tan corto. Al irse de esta institución llegó a un pueblo vecino sin que se dieran cuenta que estaba cercano. De igual forma fue descubierto porque cometió fraude con la leche que vendía, echándole agua para rendirla, volándose de inmediato antes que lo cuestionaran como director que llegó a ser. Luego aparece trabajando en oficios varios en una prestigiosa universidad de san Jerónimo del Sinú⁷⁹, la cual por política institucional valida primaria y bachillerato y logra estudiar dos licenciaturas, convirtiéndose en profesor tanto de la Universidad, como de un importante colegio oficial de la ciudad de san Jerónimo del Sinú. En ambas instituciones se le vio envuelto en grandes problemas por su carácter recio, por ser un docente antipedagógico y antipedagógico, pues lo que le interesaba era hacerle perder la asignatura al estudiante.

⁷⁸ Nombre simbólico de uno de los pueblos donde se dio la historia

⁷⁹ Nombre simbólica de la capital del Departamento donde se dio la historia

La historia del profesor Tito Liborio se desarrolló en tres partes, la población de santa Lucia de Araféme, en san Roque de Joyo Lion⁸⁰ y en san jerónimo del Sinú. Los dos primeros pueblos incluyen las escuelas rurales en donde trabajó y en la tercera parte, laboró en un prestante colegio oficial y en la universidad pública. Este proceso de trabajo y formación personal lo realizó durante diez años. El profe Tito fue un hombre que por recomendación política llegó a la educación, sin estar formado para docente. Sin embargo, era autodidacta y con su elocuencia creó una representación social tanto en la escuela como en la comunidad, dando orientaciones a colegas y padres de familia, interviniendo en la resolución de conflictos.

Después que es descubierto por sus estudiantes en su primera escuela haciéndole el acto sexual a una burra, desaparece por arte de magia. Luego, haciendo uso de su influencia política, nuevamente es escogido como profesor de un pueblo vecino al anterior, sin que estos supieran que se encontraba cercano. En este, en menos de un año llegó a la dirección y logró casarse con una señorita pudiente del pueblo. En esta población tuvo que irse lo más rápidamente posible porque la leche en polvo que llegaba bajo el programa presidencial “Alianza para el Progreso”, no la entregaba a la comunidad en su totalidad, sino que la reunía con los veintidós litros que le daban sus vacas, obtenidas como herencia que le tocó de su esposa, entregando aproximadamente cien litros.

Este texto-libro tuvo como metodología de abordaje para su construcción la historia de vida. A estas se les aplicó la metodología Irsica para convertir la historia en Texto Abierto Conceptual. De estos múltiples textos, emerge el Texto-Libro ¡Qué maestro! De esta historia se aprendió lo contrario que predica el texto, la importancia de ser honesto con las demás personas y consigo mismo, para poder tener aceptación total y definitiva para toda la vida y no cosas pasajeras como las de este docente.

c. Categorización. Palabras claves y elaboración de índice.

1. El comportamiento personal:

Son las diferentes acciones en sociedad las que determinan el comportamiento definitivo de una persona. No necesariamente es una acción individual la que podría hablar y construir la imagen definitiva del individuo. Esta era la razón que tenía el profesor Tito Liborio para su aceptación en la comunidad, donde su comportamiento era excelente. Ahora, existen casos en que con una sola acción se deteriora la imagen que se tiene. El profesor, al percatarse que sus educandos de fútbol se iban, él se devolvía a practicar, no fútbol, sino zoofilia, hasta que fue descubierto por los muchachos haciéndole el acto sexual a una burra.

⁸⁰ Nombre simbólico del otro pueblo donde también ocurrió gran parte de la historia. Se opta por estos nombres simbólicos, a raíz de que los familiares del personaje no aceptaran tan evidentemente quien fue el profesor que estuvo involucrado en estos hechos.

2. La formación y educación para el comportamiento en sociedad:

Los procesos formativos y educativos en el hombre y la mujer dependerán de la manera cómo se esté abordando la cultura en el contexto donde se lleve a cabo la educación de los mismos. Desde este supuesto se puede plantear, que el comportamiento del profesor Tito podía estar sujeto a la pertinencia de los contenidos y calidad de los mismos que lograron determinar su acto cuadrangulativo de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-*E³A*.

En relación con la historia del texto, el profesor tenía unas doce vacas mal tenidas, sin pastos mejorados y concentrados, las cuales le daban 22 litros de leche. En esa época el Estado colombiano bajo el Programa Presidencial “Alianza para el Progreso”, enviaba a las escuelas un mercado y dentro de éste, leche en polvo, para mejorar la alimentación de los niños y niñas y así disminuir la extrema pobreza del país. El profesor era la persona encargada de repartirla por ser director de la escuela, el cual lo hacía en poca cantidad. El resto de la leche le adicionaba agua y se la agregaba a los veintidós litros que realmente le daban sus vaquitas mal tenidas. Al hacer la combinación entregaba cien litros. Este fraude cometido por el docente-director a la comunidad, desde la investigación se comprobó que estaba asociado con el entorno familiar y la educabilidad que se le dio en su formación y educación escolar.

3. Relación profesor-educando:

Históricamente se ha dicho que la relación que se da entre profesor y estudiantes no es naciente de una verdadera intersubjetividad producto del dialogo concertado, del consenso negociado, ameno, de disfrute, sino es una relación de dos sujetos en el que cada uno quiere mostrar e imponer su fuerza de saber-poder. En relación con lo que sucedió en el texto-libro sometido a análisis, se puede plantear que lo que se dio en la historia “quince años de delirio” no es más que un problema de abordaje en las relaciones de docentes con sus educandos, donde a raíz del comportamiento agresivo del profesor, el educando desde los imaginarios colectivos y de las representaciones sociales logra construir una imagen del docente en un contexto determinado.

Este comportamiento del docente a través de su historia hizo que los estudiantes le cambiaran el examen final porque en su gran mayoría necesitaban cinco para poder ganarla. Para el profesor Tito, esto se convirtió en un delirio durante quince años, en relación con el examen que le montaron paralelamente los estudiantes con un complot, del cual no salió bien librado. Después de quince años, uno de los líderes de la estrategia, ya hecho profesional se lo encontró en el centro de una ciudad donde estuvieron hablando sobre lo acontecido, enterándose el profesor de la verdadera historia, la cual acabó con el delirio que tenía, ya que en la institución lo habían considerado como loco.

4. La formación y educación desde temprana edad:

El desencadenamiento de las diferentes acciones que realiza un individuo en sus diferentes esferas y actuaciones determinan los procesos que orienta, así también como el que recibe y asimila la cultura que observa y vive, a lo que (Durkheim, 1890) llama transmisibilidad cultural de la educación para la formación de las nuevas generaciones que van a integrar a la sociedad. En el Texto Abierto Conceptual-TAC, denominado los “Ejercicios de matemáticas” que integra al Texto-Libro ¡Que maestro!, fue una de las áreas en las que el docente tuvo demasiados problemas, tanto en el colegio como en la universidad. En cada semestre reunía en un salón hasta setenta estudiantes, algunos retenidos porque habían perdido por tercera vez la asignatura.

El comportamiento del profesor, tanto en el colegio como en la universidad donde laboraba estaba relacionada con hechos injuriosos, calumniosos, de mediocridad, poca credibilidad, lo cual contribuía a formar unos imaginarios colectivos a nivel de la comunidad estudiantil, los cuales ocasionaron a que le hicieron varios entierros simbólicos como medio de rechazo para que la comunidad universitaria se enterara de quién era verdaderamente el profesor Tito Liborio. Este tipo de actuaciones conllevó al profesor a que para poder atender las solicitudes de los estudiantes, estos tuvieron que recurrir a procesos traumáticos contra él.

5. La prudencia de la sabiduría:

La formación y educación que tuvo el profesor desde temprana edad no daban para poder enfrentar toda una gama de dificultades, ya que no sólo basta el hecho de haber pasado por la escuela, el colegio y la universidad, sino que los procesos formativos y educativos necesitan de otra dimensionalidad para no cometer imprudencias en circunstancias donde se requiere que el componente axiológico sea base sustancial para intervenir de la manera más auténtica, sin arrogancia y sin demostrar que se es dominante de saberes. Aquí es donde se necesita que los fines de la educación sean claros y expliciten la intencionalidad con que se quiere construir el ideal de formación del hombre y mujer que se requiere en cierto momento socio histórico.

En esto es donde la educación necesita exigir si requiere de un hombre y una mujer formados para la ciencia, la cultura, o el ser buen ciudadano. Ahora, por qué no pensar en cómo fusionar estas tres connotaciones para sacar a un sujeto que responda desde las ciencias a resolver problemas sociales, desde la cultura a ser filantrópico con gran condición humana, y desde la ciudadanía el comportamiento ideal en sociedad, con el objetivo de construir al ser-sociedad, promotor y constructor de la pazgogía⁸¹. El profesor Tito Liborio en su historia de

⁸¹ Es el proceso mediante el cual la suvidagogía como enfoque pedagógico, crítico e inclusivo, le permite al sujeto entender que el Otro es un igual a él, pero diferente, y que por ser igual, pero diferente, necesita que el Otro también proceda de igual manera con su Otro, pues si actúa así tendría que ser un ser-sociedad, en la que la tesis central está en el acto cuadrangulativo de la Autoridad, el respeto, la tolerancia y la lealtad-Artle, con lo cual se genera

vida, por no decir durante la clase, no conocía la muestra que observaba en el laboratorio, relacionada con espermatozoides, pues cometió uno de los más grandes horrores al contestarla, sin conocer lo que había en la placa, es decir, se podría pensar en el gran desatino del profesor, o también en el adagio popular de que el sabio calla, porque su saber es prudente, mientras el ignorante habla.

6. El respeto en la relación profesor-educando:

Cuando se asume el reto de formarse y educarse para docente, se tiene que pensar que las relaciones de intersubjetividad son las que mueven la dinámica de compartir los diferentes espacios que se dan en la institucionalidad bajo el sentido de la relación profesor-estudiante.

Esta connotación que tiene incidencias de tipo curricular, al igual que el modelo pedagógico, en la que una de las invariantes es precisamente este tipo de relaciones, pues se requiere que en esta eventualidad no sean individuales, sino colectivas. Una cosa son las relaciones personales con otras intencionalidades y otra situación diferente es la relación de intersubjetividad que está asociada a componentes curriculares e institucionales, donde emerge la intimidad pedagógica⁸².

Para el caso de la investigación en comento, en el texto sometido a análisis, lo que hizo el profesor Tito Liborio en romper con el esquema de relación de intersubjetividad en la orientación de un trabajo de grado y llevarlo al plano sentimental, ocasionando la demora de dos años a la estudiante después que había finalizado académicamente, es considerado como un acto que está por fuera de las acciones ético morales que juramenta un profesor en su ceremonia de grado.

7. La equivocada decisión:

Un profesor que no tenga claro que los procedimientos administrativos son independientes de situaciones de colegajes, de amistad y de beneficios particulares, es porque su proceso de formación y educación no ha sido asimilados con el objetivo de ejercer una labor en la cual se va a beneficiar la comunidad y la sociedad, así como el mismo mejoramiento de la calidad de vida de quien la promulgue. La decisión equivocada que tomó el profesor Tito en hacerle una broma a su jefe de departamento como amigo secreto, jugando al amor y amistad, al

autonomía en el Otro para que pueda construir su heteronomía. Este ser-sociedad es el que puede equilibrar y poner a dialogar la ciencia, la cultura, y la ciudadanía-C3, con lo cual se construye, se promueve y se conduce paz de manera equilibrada, es decir, aquí emerge la pedagogía del ser-sociedad.

⁸² Es el encuentro intrínseco que tiene el docente vital y/o suvidagogo con el saber pedagógico que adquieres de las diferentes lecturas que realizas en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, la cual el docente la hace visible durante el acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad.

regalarle un pene de pan que mandó a hacer. Esto ocasionó gran disgusto con la funcionara, de tal manera que no le fue renovado su contrato.

8. El respeto por la dignidad del profesor:

Los procesos de formación y educación en las instituciones educativas emanadas del preescolar a la universidad no sólo deben ser acatados por los profesores (as), sino también por los directivos y trabajadores que ayudan e intervienen en los procesos educativos. En la historia de vida del profesor Tito Liborio se entrecruzan aspectos tanto formativos vividos en su cultura desde la niñez, hasta las injustas decisiones y procesos administrativos que se daban en la universidad donde logró ser profesor de contrato y en la que se le atrasaban hasta tres meses de sueldo, aspectos que influyen en la calidad de vida de los docentes, así como el mismo estímulo para abordar los procesos relacionados con el acto cuadrangulativo de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad.

Esta situación laboral era complementada con el desaire que las secretarías hacían a los docentes cuando se acercaban a reclamar su sueldo, tomando aptitudes groseras con los docentes, como si estuvieran mendigando lo que les pertenece.

En una ocasión, después de estar retrasado tres meses, varios docentes se acercaron a donde el vicerrector administrativo para reclamar el salario. Este anunció que no había con que pagar. El profesor Tito al escucharlo sacó de su bolsillo un cuchillo y un tenedor, manifestándole: “Vea señor vicerrector este par de utensilios que le estoy mostrando no ven la carne desde hace tres meses. El vicerrector al observar la escena conmovedora manifestó: “mañana a primera hora les cancelo”.

9. La desinformación y el pago oportuno a docentes:

Los procesos comunicativos siempre han estado a la luz de las dinámicas institucionales, ya sean para situaciones positivas o negativas. La desinformación que se dio en la historia de vida del profesor Tito Liborio contribuye a generar espacios de reflexión en torno a los inadecuados y pésimos mecanismos con que se difunden los comentarios relacionados con pagos y contratos. Las demoradas remuneraciones desestabilizan el buen vivir de docentes, así como la calidad en los procesos de educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad. En la historia en comento, el profesor se acercó a la Oficina de Talentos Humanos para obtener el contrato, el cual le fue prestado para que le sacara copia y lo devolviera. A raíz de la misma situación socioeconómica que tenía, olvidó regresarlo, paralizando el proceso de pago, debido a que faltaba la orden contractual del profesor, ya que la nómina es una sola para todos los funcionarios que pertenecen a esta modalidad.

10. Estimulo en la docencia, la investigación y la proyección social interna y externa.

Históricamente se ha demostrado en todas las clases de trabajo que existen en la humanidad, que el buen salario estimula el sentido de pertenencia del trabajador con la empresa, de tal manera que se daría un mejor rendimiento laboral que si no existiera. De igual manera sucede con la investigación y la proyección de la institución.

En consecuencia con lo anterior, los desequilibrios económicos en cierta medida fueron los que en últimas instancias influyeron en los procesos de docencia del profesor Tito, donde la formación y educación que obtuvo desde niño, también contribuyeron en el comportamiento de las siguientes fases evolutivas, pues Alice Geileng decía que: *“La felicidad y el equilibrio emocional de los niños están íntimamente relacionados con la realidad y el equilibrio emocional de los adultos que los forman”*.

En la historia que se plantea en el texto, un día cualquiera cobró dos meses de pago, gastándolos en una noche con una estudiante de la universidad. El siguiente mes pidió ayuda a sus colegas que no lo dejaran sólo, porque el cheque podía irse en una salida.

11. La influencia del ambiente laboral:

El profesor Tito por su comportamiento venía en el deterioro, no sólo laboral sino de salud, ya que esta es una consecuencia del equilibrio físico, mental y social. Su calidad de vida disminuyó tanto, que los problemas laborales, económicos y familiares lo llevaron finalmente al alcoholismo, afectando las relaciones con su familia. El desorden en su vida crea una desestabilización socioeconómica laboral y de salud que le desencadenó un infarto, ocasionándole la muerte.

d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

Desde el Texto-Libro: “¡ Que maestro !”, se puede decir que en él se muestra una de las tantas miradas de cómo se ha dado la dinámica cotidiana del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran en el contexto social y educativo en el departamento de Córdoba, así como la de los saberes ignorados, donde su comprensión permite explorar y conocer las inmensas riquezas relacionadas con el comportamiento sociocultural y educativo en las prácticas pedagógicas, que siempre se está manifestando en la construcción permanente del acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-ACSU- E^3A , del profesor, sin que esto sea lo único que motive la llegada a la institucionalidad del niño y la niña, del estudiante y la estudiante.

Por otro lado se refleja en cada Texto Abierto Conceptual-TAC, la manera de cómo se tramitaban los procesos pedagógicos-didácticos, bajo qué criterios, quiénes la hacen, cómo lo hacen, la credibilidad del docente, su calidad de vida y lo más delicado, ¿cómo una persona como Tito Liborio llegó a ser profesor y directivo durante toda una vida? Nadie lo frenó, ni la escuela, ni los padres de familia, ni la sociedad, mucho menos los controles del Estado.

e. Protocolo: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

En todos los campos del saber existen personas que actúan como artistas, la docencia no se escapa de la habilidad de algunos para convertirse en docentes sin tener la vocación ni el espíritu para el acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad. Su habilidad la utilizó para filtrarse en la carrera docente, sin tener los mínimos conocimientos para enseñar, ya que cuando empezó a hacerlo en la escuela, él no había pasado por ésta. Sin embargo, en ese momento socio histórico se pudo ver a un hombre en el que en sus inicios de su carrera como docente brindó apoyo a sus alumnos e impartía entusiasmo y sabiduría a las personas que lo rodeaban. Sin embargo, en algún momento de su vida empieza a perder los supuestos ideales ficticios sobre ética y moral, al igual que la aceptación y el respeto que se había ganado. Ahora, la historia ha demostrado que en la antigüedad se encontraban grandes maestros sin ir a la escuela a que les enseñaran. El mismo Teotisto Benjamín⁸³ nunca estuvo matriculado en la escuela tradicional y logra obtener una sabiduría extraordinaria.

En consecuencia con lo anterior, este profesor se sometió a trabajar en un contexto social y educativo desconocido desde todo punto de vista para él. Entonces, habría que preguntarse ¿si desconocer un contexto garantiza el éxito profesional? Desde esta perspectiva se puede inferir, que el profesor no estaba preparado para cualquier eventualidad que se le presentara, diferente a lo que preparaba para decirlo en la clase. Ahora, el hombre y la mujer han logrado resolver el problema de la contextualización de los trabajos en cualquiera de sus campos. De acuerdo con esto se puede plantear que no es justificación el desconocimiento de un contexto para poder actuar bien o mal, de tal manera que existen metodologías y principios que permiten dialogar y consensuar este tipo de acciones.

Por su parte, el engaño que hace el profesor Tito a la comunidad, se podría decir, que está relacionado con la capacidad y habilidad del supuesto profesor para engañar a toda una comunidad, fingiendo en aspectos como estudios realizados, y en la relación docente-educandos-evaluación. La ignorancia que se tenía en el contexto social y educativo se convirtió en un aliado para el profesor. Esto, debido a que no encontraría a alguien que lo refutara con argumentos sólidos. Por eso su empoderamiento al demostrar ser intelectual, siendo para algunos envidiables, generó ciertos problemas de comunicación con las demás personas produciendo consigo

⁸³ Personaje central de la obra: “Un niño sin escuela...Una realidad posible”. De la autoría del proponente del presente libro.

inestabilidad personal. Desde esta mirada, la verdad será la única posibilidad que le queda a la vida en cualquiera de sus sectores para definir la certeza de los procesos. Con este supuesto, el profesor Tito no tenía larga vida en la escuela, porque su estructura informal y malévola que llevaba por dentro en cualquier momento afloraba, de tal manera que no se necesitaron veinte años para que la verdad se impusiera ante la falsedad.

En este tipo de procedimientos es donde aparece la falta de formación y educación que se recibe desde la casa y la escuela hasta la universidad. Cuando una persona estudia licenciatura asume una responsabilidad como docente en el momento en que la facultad le hace el encargo social para lo cual lo formó. El profesor Tito, al validar sus estudios primarios y secundarios logra licenciarse en dos áreas. Con estos títulos se vincula en la básica y en la universidad. El contacto con estos estamentos le genera un ambiente que por obligatoriedad necesita adentrarse en él. Esta serie de situaciones marcaron el desafío personal y profesional del personaje central de la obra, que a partir del esfuerzo y las ganas de aportar con lo que sabía a partir de su formación cultural y empírica, no logró jamás mostrar un interés por la dialógica en la institución.

3.10.4 Cuarto Texto-Libro: Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo.

a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos Abiertos Conceptuales:

Familia y educación.

La formación y la educación del individuo desde la infancia es un proceso permanente que sólo termina con la muerte. Ahora bien, lo importante es que la familia y la escuela sean los encargados de orientar ambos fenómenos sin entrar en la discusión de quién aporta más o menos en el proceso.

Imágenes y educación.

Las imágenes son consideradas como coordinaciones entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran. Esto permite identificar y recordar los momentos más difíciles por los que pasa la infancia de cualquier ser humano, sin olvidar que marcan para toda la vida.

Autoridad y educación.

El abuso de la autoridad en la escuela y las relaciones de saber-poder tienen incidencia directa en el concepto de director, gerente, padre, madre y docente, donde en muchas ocasiones

se exceden sin tener en cuenta que están formando las diferentes opciones de vida, atrofiándose la capacidad de poder elegir.

Evaluación y educación.

La evaluación educativa es un proceso conjunto que interviene en el diagnóstico permanente de situaciones académicas y administrativas, donde la intersubjetividad no sólo es abordada por el docente o el directivo, sino desde todos los componentes institucionales.

Lúdica y educación.

El juego es un momento explosivo del niño, la niña, el joven y el adulto, donde se cruzan las esferas políticas, cognitivas, afectivas, eróticas, ético morales, comunicativas y lúdicas, pasando de la yoidad al sí mismo, para llegar de manera a posteriori a una construcción colectiva desde la Nos-Otredad.

Sexualidad y educación.

La sexualidad es una función biopsicosocial y antropoeducativa que determina en el ser humano particularidades que lo conducen plenamente al equilibrio de su quehacer como persona.

Saber-poder y educación.

Las relaciones de saber-poder son complementarias en la medida en que se puedan manejar, pero sin que pierdan de vista los agenciamientos colectivos de enunciación como mecanismos participativos.

b. Catalogación: Lista de materiales afines y colaterales al estudio.

El maestro Crisóstomo al darse cuenta que su escuela no trascendía desde ningún punto de vista y siendo él una persona, que por esfuerzo y voluntad personal adquirió la cultura de la lectura y la investigación, un día cualquiera decidió proponerle a sus colegas la idea de conformar un grupo académico, investigativo, tertuliador, que analizara la situación del municipio, de la educación, de la evaluación, que repensara la educación del departamento de Córdoba, del Caribe, y de Colombia.

El cuerpo docente al escuchar la propuesta no lo bajaban de loco, se reían, pero de los veinte profesores (as) logró convencer a siete, con los cuales empezó a trabajar algunas temáticas relacionadas con la familia, la autoridad, la evaluación, la lúdica, la sexualidad, relaciones de

saber-poder y que fueran del interés de todos, con programación, horarios y estrategias metodológicas incluidas.

El maestro logró conseguir con este proyecto que los docentes pensarán diferente, donde dejó claro que la práctica pedagógica se puede convertir en una práctica investigativa, que ayuda a sacar del estancamiento a las instituciones educativas que por lo general se quedan en la reproductividad, no de la cultura, sino de los saberes, situación que no permite que se piense, porque siempre se está aplicando lo que otro dice como absoluta fuente de verdad.

La historia del maestro Crisóstomo se dio en la escuela rural de Santa Lucía de Araféme en los meses de agosto, septiembre y octubre de 1994, en la cual el ideólogo de la propuesta no pudo terminarla ni empezar las acciones de tipo práctico, debido a que el señor alcalde pensó que este grupo de tertulia pedagógica estaba era confabulando con las políticas y la administración de turno, lo que hizo que el burgomaestre trasladara al maestro a uno de los sitios más distantes del municipio.

Faltando una sesión para finalizar la primera parte del proyecto, el maestro no llegó, haciéndosele extraño a todos los docentes. Sin embargo, como les había enseñado a sus colegas acerca de la puntualidad y disciplina, y recordando su célebre frase que de manera permanente les recordaba: “con Crisóstomo o sin Crisóstomo se trabaja”.

En esta historia de vida participaron siete profesores, tres mujeres y cuatro hombres. Entre las profesoras estuvieron Betty, Nora y Camila y entre los profesores asistieron Játtin, Cogollo, Adriano y Crisóstomo. Posteriormente se fueron sumando otros. Todos pertenecían a la jornada de la mañana, y eran de los que cuestionaban la propuesta del maestro, pero la manera como fueron abordados creyeron en que si se podía cambiar la dinámica institucional y de pasar de una escuela reproductiva a una productiva.

Este Texto-Libro utiliza como forma de escritura el Texto Abierto Conceptual, el cual resulta de la metodología Irsica⁸⁴, pero, el método utilizado fue la mayéutica socrática. De aquí surge la sistematización de la historia de vida del maestro Crisóstomo que se preocupó por sacar adelante un proyecto pedagógico relacionado con la intersubjetividad que se daba en la escuela donde laboraba, el cual estaba sumida en el abandono académico, pedagógico y productivo. Esta historia se relaciona con la forma como el autor de la presente investigación enfrenta los procesos pedagógicos y productivos en la educación, en la cual su bandera como profesor, es que la calidad de la educación está en la productividad del profesor, porque si este produce, está conectado con el mundo de tensiones que lo envuelve, donde sus escritos y apreciaciones los coloca a la crítica, a la disensión, al juicio y a la verdad de las comunidades académicas y científicas. Estos filtros, desde el enfoque pedagógico crítico de la suvidagogía, se conocen como

⁸⁴ Acrónimo de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación-Irsica.

filtro suvidagógico, pues son los que permiten determinar la calidad y la validez de lo que estás haciendo.

Desde el enfoque propuesto, el desarrollo cognitivo que ha logrado obtener con la comprensión de los saberes ignorados en las practicas pedagógicas para la construcción de los Textos-Libros a partir de los textos abiertos conceptuales en los que se vislumbra el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, ha permitido entender que las instituciones educativas son las riquezas más grande que tiene el docente para generar saberes y conocimiento científico.

c. Categorización: Palabras claves y elaboración de índice.

1. La familia y la escuela en la formación y educación del individuo:

Para nadie es un secreto que la primera escuela es la casa y que no solamente se dedica a la formación axiológica del ser humano, sino que también coadyuva con los procesos de enseñabilidad y educabilidad. De igual manera, la escuela lo hace con mayor ahínco, donde los docentes no sólo se dedican a enseñar saberes específicos, sino que lo axiológico también es ventilado, lográndose formar una unidad conectiva de casa-escuela-escuela-casa.

Esta dinámica permite en el ser humano la manera cómo el niño y la niña se comportan en cualquier contexto. Este tipo de acciones está relacionado con los niveles socioeconómicos de las familias, aunque los organismos de control educativo no le dan importancia a los procesos en mención, como determinantes en el rendimiento y calidad de la educación, sería bueno que también este aspecto lo tuvieran en cuenta, así como el problema de útiles, métodos, estrategias y otros tantos que envuelven el contexto donde se desarrolla y se educa cada educando.

2. Imágenes como pensamientos en el mundo de tensiones:

Las imágenes desde la presente investigación se asumen como coordinaciones entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, pues ellas no se olvidan y marcan el recorrido a posteriori de todos los acontecimientos que suceden en vida de un individuo, grabándose en la infancia, en relación con los maltratos, los gestos, las evaluaciones, los juegos, los regaños y otros aspectos que terminan incidiendo en el manejo de la conducta y de la personalidad.

3. El abuso de autoridad en la escuela:

La escuela ha sido sometida por el abuso de la autoridad, llevándola a que el estudiante la mire como una cárcel que sólo permite salida a las doce para regresar el siguiente día a las seis de la mañana. La escuela ha construido unos imaginarios colectivos que se les ha vendido a los niños y niñas en relación con la posibilidad de elegir las diferentes opciones de vida. El

encasillamiento es tal, que el pensamiento que corre en la institucionalidad está modelado, no tanto por cultura, o por modelos pedagógicos y curriculares, sino por imposición de una acción erigida de la posición coactiva de la autoridad respectiva.

4. La evaluación del aprendizaje en el diagnóstico de situaciones académicas y administrativas:

La evaluación es quien determina el diagnóstico no sólo académico sino administrativo, de tal manera que se convierte en otra complejidad de las instituciones educativas, donde se trata de evaluar, pero que en el fondo no es evaluación, sino calificación disfrazada de unos enunciados cargados de contenidos que el profesor (a) por lo general los eleva a un estatus diferente de lo que enseña, preguntando cosas que no fueron enunciadas el día que se aborda el tema, pero como hacen parte del discurso del que habla, el estudiante debe investigar.

5. La lúdica como momento explosivo del ser humano:

Los juegos en las instituciones educativas no tienen otro sentido que el de jugar para que los niños, niñas, y jóvenes se entretengan sin que eso se analice en relación a cómo deben ser orientados para que dejen un aprendizaje, no sólo de tipo técnico, sino educativo y cultural, ya que el juego es el espacio donde confluyen las esferas políticas, cognitivas, afectivas, eróticas, ético, morales, comunicativas y lúdicas, que dinamizan la existencia del hombre y la mujer.

6. La sexualidad como función biopsicosocial y antropeoeducativa en la escuela:

En las instituciones educativas se sigue mirando la sexualidad como el tabú histórico, donde los niños y niñas no pueden saber de esto porque es contenido grueso que no logran entender. Además, se procede a ventilar el problema, si es que lo hacen, no desde la transversalidad curricular, sino desde el asignaturismo, mirando los contenidos más desde lo biológico que de lo psicosocial y antropeoeducativo.

7. Las relaciones de saber y poder en la escuela:

Son dos relaciones que atraviesan a las instituciones educativas y que las afecta tanto, que no permiten la circulación de los saberes, porque se queda empoderada en unos cuantos, de tal manera, que cuando se utilizan bien, resulta muy provechoso para la institución, ya que el empoderamiento, en este caso, además de ser por parte de todos los docentes, también debe afectar a la institucionalidad.

d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación.

El proyecto del maestro Crisóstomo permite mostrar el interés que se tiene por cambiar a través de la dialogicidad académica que implementó en su institución educativa, las tradicionales prácticas pedagógicas que se han realizado históricamente en la educación, propio de las instituciones educativas estáticas, repetitivas, domesticadoras, acríticas, improductivas, y en donde los saberes del mundo de tensiones se encuentran en dos formas, los ignorados y los conocidos, sin que estos puedan dialogar en la institucionalidad, pues para algunos, si esto se da, entonces, las instituciones educativas dejarían de ser emergentes, empoderadas, emancipadas y productivas, sin que entiendan que los saberes ignorados funcionan como intereses previos para la construcción de los saberes conocidos (saberes científicos), como la reproducción del conocimiento a través de la preparación de la lección, sin auto gestarlas, co-gestarlas y retroalimentarlas por medio de procesos pedagógicos y didácticos para el fenómeno educativo de la enseñanza, donde a partir del análisis crítico y hermenéutico que se generan en estos ejercicios, el docente no repita el mismo discurso todos los años, como si lo hizo durante toda su vida la señora Maritza.⁸⁵

e. Protocolo: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento.

La dialogicidad que propone el maestro Crisóstomo arranca con la posición en torno a la situación académica que se encuentra en la institución donde él labora. Ante lo observado, pensó, analizó y reflexionó tomando la decisión de no seguir en el estancamiento de la productividad académica, por lo tanto, decide no continuar patrocinando los equivocados procesos formativos y educativos en su institución, que involucran el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- ACSU-*E³A*.

En consecuencia con lo anterior, el maestro se preocupa por la manera como ha venido dándose la relación de la casa con la familia en torno a la formación y educación del ser humano. Para el maestro, es necesario definir el papel de la familia en la formación del niño y la niña, porque según él, esencialmente la formación es una función que les atañe a ellos en un porcentaje más alto. Por el contrario, la educación desde la adquisición del conocimiento científico, que también es una función de la familia, tiene mayor responsabilidad en las instituciones educativas, aunque esto no significa, que éstas instituciones no formen en lo axiológico, pero lo hacen en menor proporción que la familia.

Estos comportamientos dinámicos de la relación instituciones educativas-familias son mediados por las coordinaciones entre el pensamiento y lo que se da en el mundo de tensiones y

⁸⁵ Es una de las profesoras que intervino en la escuela de Sérvuro Luís y en los diálogos del maestro Crisóstomo. Fue profesora de primaria del autor de la presente investigación.

los submundos que lo integran, lo que conduce a que emerja el concepto de imágenes que se tiene, donde éstas representan la esencia de lo que es y fue.

Por su parte, las imágenes facilitan el manejo de la autoridad en las instituciones educativas, a través de los recordaris que se necesitan para tomar decisiones de acuerdo a los comportamientos que se dan en las dinámicas tanto administrativas, como académicas. Aunque existen momentos donde el exceso de autoridad obedece a esquemas coactivos de modelos administrativos que piensan que la educación es una empresa que realiza producción en serie.

Ahora bien, para mitigar este tipo de modelos se debe optar por procesos evaluativos que son los que determinan el diagnóstico, no sólo académico sino administrativo, de tal manera que se convierta en otra complejidad de la institucionalidad de la educación. Por ello, la evaluación es un instrumento para homogenizar y cualificar los procesos tanto académicos como administrativos.

La evaluación es la que permite determinar en cierto momento, procesos anexos a la educabilidad del ser humano, inclusive a nivel curricular, por ejemplo, el hecho de transversalizar la lúdica como un componente necesario para manejar las relaciones de intersubjetividad que se dan, tanto en el aula como fuera de ellas, máxime en un país como Colombia, donde por cualquier diferencia se procede a concretar la enemistad.

De igual manera se podría utilizar algunas temáticas para interdisciplinar el currículo, como el de la sexualidad en las instituciones educativas, ya que se sigue mirando como el tabú histórico, donde los niños y niñas no pueden saber de esto porque es contenido grueso que no logran entender, lo que mejoraría las relaciones de poder y saber en la instituciones educativas, pues el empoderamiento, en este caso, además de ser por parte de todos los docentes, también debe afectar a la institucionalidad.

3.10.5 Quinto Texto-Libro: Educación y política...Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad.

a. Lectura: Selección de ideas relevantes que expresan su contenido.

Textos abiertos conceptuales:

Asesores envidiosos e ineptos.

Si la mayor parte de los equipos de trabajo de los políticos los conformaran cicerones serios, honestos y transparentes, sin que se vuelvan fementidos, al igual que sus jefes, de lo que si estaría seguro Juan Pascual⁸⁶, es que Colombia fuera la eterna probidad.

⁸⁶ Personaje central de la obra.

Se aprende como virtud evadir compromisos.

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.

Carencia de la esencia política.

El ser humano nunca puede prometer ni dar lo que no tiene; por lo tanto, debe ajustarse a los alcances posibles que le permitan cumplir la acción social, que es en últimas instancias lo que ratifica la personalidad.

Zapatero a tu zapato.

En la historia de la humanidad jamás se ha dado un proceso educativo exento de asimilación de una información o contenidos. Esta dinámica educativa se ha presentado a través del proceso histórico de diferentes formas. Una donde nunca ha existido un orientador y otra donde siempre lo ha estado.

b. Catalogación: Lista de materiales a fines y colaterales al estudio.

El Texto-Libro “Política y educación... Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad”, está centrado en la posibilidad de construir región, donde al darse cuenta de la situación por la que está pasando su pueblo y su municipio lo llevan a tomar la decisión de explorar e incursionar en el mundo de la política para encontrar la posibilidad de mejorar el buen vivir de la gente, de sus estudiantes, de sus colegas y la de él, ya que no puede vivir dignamente por los sueldos bajos y atrasados, situaciones de las que nunca han dado razones ¿ por qué suceden?

Al empezar el proceso a mucha gente de la comunidad se le hizo extraño que un hombre tan pulcro como el profesor Juan Pascual entrara a hacer parte de las arcas de la politiquería. Este profesor era un hombre reconocido por su seriedad y tesón frente a los problemas de su institución educativa, así como de las situaciones que se presentan en determinado momento en el pueblo.

Cuando fue aceptado en el grupo político como miembro activo, por las garantías que brinda su presencia desde el punto de vista de los votos que representa, le abrieron el espacio para que empezara a trabajar en cada vereda, corregimiento y cabecera municipal. Después de un año de trabajo se fue dando cuenta de la alcantarilla en la que se había metido, el engaño que sufrió, la manera tan baja de cómo lo utilizaron. Ante estas circunstancias, decide retirarse, comprobando que en los procesos politiqueros se aprenden tres grandes cosas, como son:

1. Ser ladrón.
2. Ser embustero.
3. Ser injusto.

Después de todo este desatino, encuentra que la politiquería es la cloaca más grande que pueda existir en el planeta agua. Por eso decide regresar a lo que aprendió y conoce con tanto amor, paciencia, compromiso y lealtad, como lo es la docencia, la de enseñar, agregándole a esta historia socio pedagógico un cuarto punto, llamado: zapatero a tu zapato.

4. Zapatero, a tu zapato.

La historia de vida del maestro Juan Pascual sucedió en el 2005 en el municipio de santo Domingo Vidal de Chimá, tanto en la cabecera municipal como en sus corregimientos y veredas. Este municipio caracterizado históricamente por los procesos politiqueros que lo han mantenido en la extrema pobreza, sumido en la ignorancia y el atraso socioeconómico, ha sido el sitio escogido como modelo para la historia de vida del maestro en mención.

Este hombre quien no sólo se preocupa por los problemas en que se encuentra la institucionalidad de la educación donde trabaja, sino que siente las necesidades que aquejan a su comunidad, situación que lo llevó a incursionar en el mundo de la política. La decisión que se tomó para comprender y construir esta historia de vida, condujo a que se lograra interpretar las relaciones de intersubjetividad que vive el maestro con su comunidad, en la cual se apersona de los problemas, dándole más solución a sus coterráneos que lo que hacían los fementidos politiqueros, que sólo aparecen cuando se acercan las elecciones.

Esta historia de vida fue identificada, registrada, sistematizada, resignificada, comprendida y actuada, a través del Texto Abierto Conceptual, que pudiese dejar un legado socio histórico en el pensamiento y las nuevas alternativas político administrativas para poder desarrollar al municipio en sus necesidades básicas insatisfechas, donde quedara claro que el pavimento no es sinónimo de desarrollo y en donde éste debe estar relacionado y equilibrado con el crecimiento económico y el ingreso per cápita.

Este proceso que vivió el maestro Juan Pascual, también fue vivido de igual forma por el autor de la presente investigación donde logra ser candidato a la alcaldía del mencionado municipio, pero por razones de pensamiento político y de no aceptar el clientelismo burocrático tuvo que renunciar por presiones políticas ajenas a la verdadera democracia. Esto lo condujo a que retirara su nombre de la contienda electoral, en la cual considera, al igual que el maestro Juan pascual, que la *“politiquería es la cloaca más grande que pueda encontrarse en el planeta agua”*.

En consecuencia con lo anterior, el aprendizaje que ésta historia de vida le ha dejado como persona y como profesional de la educación, es que la política en su esencia es buena y beneficiosa, por lo tanto, se necesita de comprenderla y construir nuevas formas de hacerla.

c. Categorización: Palabras claves y elaboración de índice.

1. Honestidad y transparencia:

Desde la postura de la investigación, no puede darse un equilibrio político en sociedad pensando más en los intereses particulares que en los generales. Desde este supuesto, se puede decir, que los acompañantes de los caciques políticos, quienes en gran medida determinan en ellos las acciones a emprender en las regiones donde son dueños de los líderes que les alquilan los servicios por temporadas. Ante los acuerdos dados, quedan amarrados con esta modalidad contractual, lo que hace que no puedan denunciar a los que promulgan un concepto de región dependiente, que no puede subsistir desde ningún punto de vista de los componentes que la integran. Los mismos líderes se envidian entre ellos, se desgatan llevándoles información a sus jefes. Inclusive, se hacen ineptos porque con el sólo hecho de estar pensando en la individualidad, olvidan por completo los problemas comunitarios.

2. Virtud:

Se asume en la investigación la virtud como la capacidad de actuar responsablemente con disposición de la voluntad para las acciones de acuerdo a la norma moral. Para la historia que sucedió en el Texto-Libro “Política y educación”, la virtud la aprendieron, pero para evadir compromisos, de tal manera que en últimas instancias muchos terminan aceptando el incumplimiento, porque las cosas no salieron como estaban planificadas. Es decir, también justifican la intención, si es que se está en los listados de los líderes como sufragante activo, ya que el aparecer en un listado como éste, le garantiza a las personas, por lo menos, que los tengan en cuenta para el cupo de un hijo en la escuela, en un colegio, y hasta en la universidad, como también para los útiles escolares, para recibir un papel rosado para que la IPS lo pueda atender, para sacarle la cedula a alguien, o en el peor de los casos, sino lleva el papel azul no puede recibir la bienestarina⁸⁷.

3. La esencia politiquería:

La postura asumida por el investigador de la presente investigación en torno a esta categorización, se centra en que la política no puede estar al servicio de los particulares, sino a los intereses colectivos que emergen en la sociedad como consecuencia de la evolución del pensamiento del hombre y la mujer. La política es para el desarrollo del hombre y de la mujer

⁸⁷ Es el alimento que se da en todos los países de América Latina y el Caribe con diferentes nombres.

desde la perspectiva de encontrar el buen vivir sin intereses particularistas, donde no se tramite el distingo del ser humano en ninguna de sus dimensiones y esferas de actuación y en la que se asuma la responsabilidad de brindar y conseguir los medios y posibilidades cuando las comunidades no las tengan, sin que se coloque de por medio las pretensiones de llevar o de asistir si responden a las exigencias del compromiso burocrático y clientelista.

4. Educación y formación política:

La política es un producto histórico del hombre y la mujer, así como el arte, la filosofía, o la religión. La política de la educación surge como criterios pedagógicos, desde las cuales se cuestiona la práctica educativa, sus finalidades, y fundamentos científicos. La política relaciona la función social que tiene la educación con el desarrollo de la sociedad. Esta connotación termina relacionando las particularidades con el hecho de quedarse en un arte porque se conoce de él, se quiere y se está donde se sabe sobre lo que se está haciendo. Ahora bien, desde la historia del texto, se evidencia la vocación del maestro Juan Pascual para lo cual la vida lo ha formado. Esto no significa que uno no pueda hacer otras cosas, sino que cuando no se avizoran caminos de trabajo, se trata de explorar.

d. Condensación: Síntesis del documento para recoger lo atinente a la investigación:

En el Texto-Libro: “Política y educación...Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad”, se muestra como la comunidad educativa y el pueblo mismo le dan potestad para que los representara ante las instancias políticas y así conseguir un mejor desarrollo para el municipio. Además, mirar la posibilidad de encontrar una alternativa diferente a la crisis social por la que estaba pasando la comunidad en sus diferentes estamentos. Entre ellos, la educación, y poder así entender el verdadero significado práctico que representa la maravillosa teoría del buen vivir. Ante la experiencia vivida, se da cuenta que lo que comúnmente se conoce como política no lo es, sólo se da es el clientelismo politiquero; tanto, que decide regresar al abandonado, pero transparente mundo de la enseñanza. Por otra parte, durante esta experiencia descubre que lo que se puede hacer para desarrollar los pueblos es buscar nuevas formas de hacer la política.

e. Protocolo: Descripción e interpretación con las nuevas ideas como escritura de recuperación del documento:

El maestro Juan Pascual es un educador de la población de santa Lucía de Araféme, quien asesora directivos de las instituciones educativas. Tiene una labor formadora y educadora, la cual realiza diariamente en la institución a la que pertenecía. Apreciado por sus colegas y educandos, y en contra de estos, un día cualquiera cansado de tantas injusticias por la que estaba pasando él y sus colegas, con salarios bajos y atrasados, toma la decisión de ingresar al mundo de la política,

un medio desconocido para él. La decisión obedece a que se da cuenta que el desarrollo de la región en la que había nacido estaba sometida al clientelismo burocrático y en donde las necesidades básicas están a los caprichos de los gobernantes de turno. Ante el olvido de los políticos, el maestro pensó que sí se puede cambiar y realizar proyectos que beneficien a las comunidades, aunque sin que se desconozca, que la política es algo difícil, y que no es clara como la hacen imaginar, por el contrario es oscura.

En consecuencia, la actitud y decisión del maestro lo llevaron a que se decidiera a realizar política, como una posibilidad que deben realizar más frecuentemente los maestros para poder generar desarrollo, no sólo desde las instituciones que no sean académicas, sino que desde la academia deben darse los espacios para que se empiece a mirar el desarrollo de las regiones. Son los intelectuales para sí de otros⁸⁸ y los políticos los que conjuntamente deben generar las discusiones de los planes de desarrollo para implementar políticas educativas coherentes con lo que requiere el departamento.

Este maestro había hecho una lectura de la realidad envolvente de su entorno, la cual utilizó para recordar entre las comunidades los alcances del alcalde y de los líderes. Con la lectura las comunidades empezaron a comparar el desarrollo de la región con otros municipios circunvecinos. La insistencia permanente del maestro en el análisis de los proyectos que presentaba el alcalde al concejo, despertó el interés en la población. Esta debe estar a tono con lo que sucede cotidianamente en la familia, en los niños, niñas, jóvenes y en su comunidad, pues no se puede formar a un hombre y a una mujer sin conocer el contexto y su cultura.

Finalmente, la idea central del maestro con entrar en la vida política tiene una intencionalidad relacionada con el mejoramiento del buen vivir de sus colegas, y de las comunidades. Para esto contextualiza el problema político del municipio, así como también involucra por primera vez la academia como factor determinante en el desarrollo de los proyectos regionales.

⁸⁸ Son aquellos intelectuales que gozan de un alto nivel académico, y que de acuerdo al tipo de público presente regulan su intervención, con la pretensión que los asistentes logren entender la postura del autor, recurriendo a ejemplos prácticos vivenciales con el objeto que el Otro entienda, haciendo uso del comodato pedagógico-didáctico, teniendo en cuenta el nivel educativo y cultural de los que se encuentran en el auditorio.

PARTE 4

LOS RESULTADOS DE LA EMERGENCIA: LA CONFIGURACIÓN CONCEPTUAL DEL SABER IGNORADO PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

“Si la estructura curricular en cualquier nivel académico no está acompañado del saber ignorado que aprendes en el mundo de tensiones que te envuelve, la formación y educación que recibiste no te permite contextualizar de manera adecuada el saber científico”.

Samuel González-Arizmendi

SÍNTESIS

Las instituciones educativas en todos sus niveles como instituciones sociales del hombre y la mujer siempre les han tocado sortear procesos relacionados con la formación y la educación. Estos actos inherentes al individuo, a los grupos, a la sociedad y a las mismas instituciones señaladas, así como en el devenir histórico y social han estado acompañadas de una serie de facetas de la vida cotidiana que no sólo suceden por fuera de la institucionalidad, sino que son procesos que deben tenerse en cuenta en el currículo como saberes que emanan del mundo de tensiones y de los submundos que lo integran.

4.1 ¿QUE ES EL SABER IGNORADO?

Los saberes ignorados son todos aquellos saberes que genera la cultura y que el currículo no incluye en su proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que no están reglamentados por la norma, pero que son saberes que emergen de la intersubjetividad dada en un espacio determinado, producto del mundo de tensiones, por ejemplo, en el aula, en el patio, en la cafetería, o fuera de la misma institucionalidad, en la idiosincrasia de los pueblos, en los fenómenos de resiliencia, en la dinámica histórico-cultural y social, donde está el hombre, la mujer, el niño, la niña, y el educando en cualquier nivel de formación.

4.1.1 Construcción social del saber ignorado

La escuela históricamente ha sido siempre un espacio que se ha encargado de reproducir el saber conocido (saber científico), pero nunca se ha puesto a pensar que ella es mucho más productiva de éste y de los mismos saberes ignorado (Saberes de la cultura) 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 que reglamenta la Ley 115 (1994) en su Artículo 23. 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 este saber pueda elevar su categoría y tenga vida, no solo en la escuela, sino en cualquier nivel educativo, se necesita de aplicar cualquiera de las tres estrategias metodológica que propone el enfoque crítico de la suvidagogía como son, el TAC (Texto Abierto Conceptual), la metodología Paditras (parénesis, anamnesis, diagnosis y tratamiento socioeducativo) y Mapavi (metodología de autoformación para el aprendizaje voluntario, individual e interiorizado). Con este tipo de metodologías emergentes generadoras de conocimiento, se genera la posibilidad de construir en la otra forma libertaria de aprendizaje desde la relación que mantiene el sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que se dedica.

El no aplicar estas, u otras alternativas, se ha convertido en una de las tantas razones por la cual las instituciones educativas en todos sus niveles históricamente no han sido organizadora de saberes⁸⁹, 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, es a ella a quien le toca empezar a organizarlo, ponerlo en práctica y difundirlo, de tal manera, que esta posición sumisa que ha mantenido históricamente, es la que ha ignorado, quedando sometida y en espera de que los saberes sean enviados 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 de ese mundo de tensiones que envuelve a la escuela, o como lo plantea (Vasco, 1996) “el micro y macroentorno educativo”.

La construcción socio cognitiva de los saberes que el currículo ignora para la comprensión del mundo de tensiones que los envuelve, sería fundamental para el aprendizaje de los estudiantes de cualquier nivel, encontrar la relación de estos acontecimientos con el contexto donde se desarrollan, lo que puede ejemplarse de la siguiente manera:

Una vez los niños y niñas en la Escuela del Maestro Crisóstomo se miraban aterrados unos a otros. Ya la seño Maritza había empezado la clase, pero los educando no le prestaban atención, pues éstos estaban centrados en mirarse con preocupación y observan por medio de los calados lo que estaba sucediendo 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 le manifestó:

⁸⁹ En muy bajos porcentajes la universidad.

Seño, es usted la que no nos entiende, seño, lo que pasa es que tiene ganas de llover. La profesora, ya iracunda, arremetió contra sus estudiantes, 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?

4.1.2 Construcción social del saber conocido.

Se considera el saber conocido, como aquel saber que ha sido validado por la ciencia, y que es aceptado por el currículo para la enseñanza y aprendizaje desde el nivel preescolar a los postgrados. Frente a esto, la corriente más teórica o académica de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad – CTS – ha estudiado los factores sociales que están presentes en la actividad tecnocientífica. Tradicionalmente esos factores han sido considerados como externos, donde 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. Los intereses y las pugnas entre los científicos no son muy diferentes de los que caracterizan a la actividad 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 una gran 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 de Samos (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.

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 rechaza una teoría que se considera falsa en la actualidad como saber y por qué llega 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 de la suvidagogía se considera que para comprender adecuadamente la actividad científica se deben tener en cuenta también los factores sociales, culturales, religiosos, políticos, las historias de las ideases, es decir, los intereses previos, opiniones y valores (políticos, éticos o estéticos) que aparentemente no pertenecen al quehacer del saber conocido (saber científico), sino que habitualmente se presentan como externos a él.

Con los planteamientos de la ciencia se intenta mostrar que la interpretación científica de cualquier fenómeno siempre se produce dentro de un determinado contexto histórico, social, cultural, político y está sujeta 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 en el que surgen y se desarrollan.

Los estudios de la ciencia se han centrado también en el trabajo real que los científicos hacen en los laboratorios. Para ello no se analiza sólo lo que los científicos dicen que hacen ellos, sino que se ha ido a los laboratorios para observar directamente su actividad. En este sentido, los sociólogos que han estudiado la organización y el desarrollo de la ciencia lo han hecho de manera parecida a como lo hacen los etnólogos que describen y analizan las conductas de una tribu.

En consecuencia con estos enfoques, Gordillo (2003) explica, 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 las demás actividades humanas (el arte y la política), tal como lo plantea el construccionismo social de (Gergen, 1996).

Por ello, Quintero (2001) plantea, que la calidad de la educación se puede mejorar incrementando la formación y actualización del magisterio, pero estas estrategias por sí solas serán fórmulas de solución parcial si no se acompañan de estudios que profundicen en los problemas propios del proceso de enseñanza y aprendizaje⁹⁰. Surge así 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 del aprendizaje para dar cabida a la construcción y reconstrucción de saberes, tal como lo propone el enfoque de la suvidagogía a través de sus marcos teórico, metodológico y práctico⁹¹. De la misma manera, compete a los actores reflexionar acerca del sentido de su propia práctica en los escenarios del aula y de la escuela.

De acuerdo con esto, no sin antes pensar en 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. Hay, por ejemplo, una sociedad que sabe curar. Un profesor que sabe enseñar en los 20 años que lleva enseñando. El saber está más abierto a otros saberes. En cambio 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.

Si recordamos, el concepto de ciencia de Popper (1982:259) cuando dice:

La ciencia no es un sistema de enunciados seguros y bien asentados, ni uno que avanzase hacia un estado final. Nuestra ciencia no es conocimiento (episteme): nunca puede pretender que ha alcanzado la verdad, ni siquiera el sustituto de ésta que es la probabilidad.

De igual manera, Ogburn y Nimkoff (1970:2) plantean que la “ciencia es conocimiento”, sin embargo, Popper la baja de ese pedestal, colocando el conocimiento en la cúspide, y entre este y el saber, deposita la ciencia, es decir, en la parte media de la pirámide. Entonces, antes estas eventualidades teóricas, Rojano (2007) expresa: *“El ideal se ubica en irle torciendo el cuello a los planteamientos y esquemas rígidos. Los problemas se pueden resolver si miramos de otra manera”*.

⁹⁰ En este texto se va a utilizar entre las categorías “Enseñanza-aprendizaje”, la conjunción “y”, y no el guion (-), debido a que este, para el autor de la investigación no genera el feedback, sino que denota un solo sentido, mientras que la retroalimentación va en ambos sentidos.

⁹¹ Revisar el libro: “La suvidagogía... Enfoque pedagógico, crítico, e inclusivo, para comprender la práctica pedagógica, la praxis y la transformación docente”. De la autoría de Samuel González-Arizmendi.

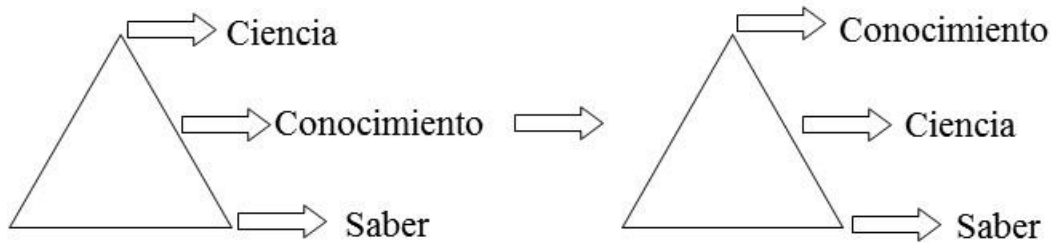


Figura 15. Pirámide categorial del saber. La primera pirámide obedece a la Propuesta de Ogburn y Nimkoff, y la segunda a la Propuesta de Karl Popper.

Fuente: Adaptación de González-Arizmendi (2020). En Ideas para el estudio de la epistemología e historia de la educación y la pedagogía. En Rojano (2010).

Desde esta mirada, Bassis (1978) manifiesta enfáticamente que se puede hablar de la experiencia de auto socio construcción del saber, el 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 en términos Foucaultnianos (1984), sus relaciones de saber y poder. Esta forma de construir saberes se realizan a partir de la práctica operatoria y es el docente quien debe imaginar el punto de partida de cada situación en particular. Pero, esta práctica se desarrolla por caminos tanto más libres cuando se sabe sobre las particularidades que emergen de los niños y niñas con temáticas que no se encuentran en los currículos, sino de los imaginarios colectivos, así como de sus representaciones sociales, dándose construcciones tanto colectivas como individuales, constituyéndose el resultado en nuevos saberes.

4.1.3 Relación aproximativa del saber ignorado (saberes de la cultura) con los saberes conocidos (saberes científicos) en el mundo de tensiones.

La comprensión de los saberes que ignora el currículo en el mundo de tensiones de las instituciones educativas de todos los niveles, cada día es diferente, pues la misma cotidianidad es la que permite su variabilidad, contrario a lo que sucede con el conocimiento científico, pues diariamente es repetido por los docentes durante el acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, producto de la trazabilidad que producen los académicos y científicos. Ahora bien, no es solamente a través del conocimiento científico que se permite la circulación de los diferentes saberes, sino que estos también pueden dialogar en igualdad de condiciones, ya que cada uno tiene su fuerza poder en la escuela, en el colegio, en la universidad.

Las personas del común que también hacen parte de la comunidad educativa siempre han pensado que las instituciones educativas es para que los niños, niñas, jóvenes y adultos vayan a buscar el saber organizado que no tienen y que la mayoría de los docentes lo tienen depositado, pues lo han colonizado a través de su proceso de formación. Se piensa que las instituciones educativas integradas por los educandos, los docentes, los padres de familia, acudientes,

directivos docentes, administradores escolares y comunidad en general, pierden la posibilidad de la interrelación que se produce en los contextos sociales y educativos en la cual la más sacrificada es la familia, la escuela, y los colegios, cuya intervención se relega a las colaboraciones en bazares, tómbolas o al simple cumplimiento de recoger los informes como producto de la evaluación que le han hecho los profesores (as) a sus hijos. Nunca la comunidad educativa se ha preguntado por conocer el mundo de tensiones que le embuten a los estudiantes, como tampoco se ha puesto a equiparar el mundo de ellos con el que brindan las escuelas y los colegios, porque para estos, lo que sucede en la escuela y colegios, es discrecionalidad de estos, no es de la casa, y lo que sucede en ésta, es de la familia, no es del resorte de la institucionalidad.

El mundo de tensiones está inmerso en cambios sociales, políticos, tecnológicos, económicos y culturales que configuran una nueva sociedad. La familia y las instituciones educativas en todos sus niveles son lugares privilegiados para los niños, niñas, jóvenes y adultos, debido a que en ellos interactúan diariamente con las personas que los rodean y es allí donde se espera que el sujeto mejore su aprendizaje, y esté en la plena capacidad de transformar la realidad, con el fin de trabajar en conjunto por el bienestar de todos y la construcción de un nuevo sujeto que lo propone el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, como lo es el ser-sociedad, el cual se entienda desde el sí mismo para comprender al Otro, y luego, de tener autonomía, entonces, pensarse desde lo que plantea (López-Noreña, 2017) : la Nos-otredad, con lo cual se procede a lo que plantea (Alarcón-Carvacho, 2015) a la coexistencia entre el docente y el estudiante.

En consecuencia, si se revisa detalladamente cada uno de los textos socios pedagógicos sometidos a estudios, relacionados con los saberes que el currículo ignora, se puede descubrir en ellos las tres propuestas citadas arriba. La primera, la relación del sujeto con la vida y la actividad a la que se dedica, (González-Arizmendi, 2018), la relación de ese sujeto con la Nos-otredad, es decir, con el nosotros de (López-Noreña, 2017) y la relación de coexistencialidad entre el docente y el dicente, de (Alarcón-Carvacho, 2015), constituyéndose las tres propuestas en una realidad que en términos de (Bergson, 1996) se “vivencia” en la institucionalidad. Desde esta mirada se pueden encontrar docentes que se apegan a lo memorístico y magistral, convirtiéndose en profesionales mediocres, sin que se preocupen por innovar o cambiar las metodologías, sin que medien con las nuevas tecnologías para que así avancen y a la vez ayuden al estudiante a desarrollar un mejor aprendizaje significativo a través de las vivencias bergsonianas aproximando los dos saberes puestos a consideración, donde se le permita actuar y crecer tanto intelectual como socialmente.

El proceso educativo está llamado a formar seres integrales e integradores capaces de interactuar en la sociedad y en su vida; razón por la cual la integración del contexto y la institucionalidad de la educación obliga a buscar soluciones con el fin de resolver problemas en el medio circundante. El papel que desempeña la sociedad en la institución educativa es de ente

regulador del aprendizaje, de tal manera, que los conocimientos dados en la escuela por medio de la participación de los individuos ayudarán para afianzar los procesos de aprendizaje.

En consecuencia, el papel del docente 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, pues 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 educando se da libremente, se llega a lo que es la verdadera educación, aquella que busca como resultado que esta no sea tomada como algo impuesto, sino como un recurso que más adelante reforzará y afianzará su vida, la cual lo volverá un ser independiente y capacitado para cualquier eventualidad.

Los docentes deben tener en cuenta que la educación es un proceso formativo, continuo y permanente, en el cual el educador tiene que ser un guía del saber y ante todo una persona que conozca las fortalezas, debilidades y necesidades del educando para buscarle solución a los problemas, además, buscar alternativas que conduzcan al manejo viable de situaciones que se presentan dentro y fuera de las instituciones educativa en todo sus niveles, que les permita entender, tolerar y dialogar con los educandos para lograr una buena convivencia.

Los educadores tienen que evaluar a los estudiantes para poder identificar y verificar los conocimientos, habilidades y objetivos con el propósito de analizar cómo avanzan los procesos de formación de los mismos. Esto es de gran interés cuando se ubica como un recurso que responde a la construcción del proceso socioeducativo.

Es muy importante resaltar el papel del gran maestro Crisóstomo⁹² en su institución educativa. Su preocupación por la investigación le permitió trascender e innovar, proponiendo que la escuela sea el medio donde todas las personas interactúen con el fin de lograr una buena armonía convivencial y en la que se debe crear hábitos de aprendizaje, con el propósito de saber hacer en un mundo tan competitivo como el actual, donde el que no posee los saberes necesarios, no tiene opción de vida. Ante este planteamiento, las instituciones educativas están para formar y resolver problemas a través de los valores, en la que los conflictos son solucionados por todas las personas que hacen parte del proceso educativo con el fin de lograr una buena convivencia; además, esta debe contribuir a superar las dificultades de un medio rodeado de muchas carencias, donde la sociedad tiene que luchar por conseguir que los niños, niñas, jóvenes y adultos reciban una excelente educación con el propósito de formar un ser integral e integrador.

⁹² Personaje central de uno de los cinco textos-libros sometido a estudios, denominado: “Diálogica y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo”, producido en la investigación, y que muestra la sistematización de los saberes ignorados como resultado de su comprensión en las prácticas pedagógicas de docentes y estudiantes de los años 70 al 90.

En estas condiciones, la institucionalidad de la educación debe promover, no solo el acceso al conocimiento científico, sino ser también la puerta de acceso para que el saber ignorado pueda dialogar con el saber conocido a través del currículo. Este acercamiento que bien podría hacer el currículo para generar aproximaciones entre la cultura del contexto y la cultura académica, generaría una disminución de gran magnitud entre los dos saberes puestos a consideración, brecha que el currículo en las instituciones educativas de todos los niveles no logra cerrar, por el contrario, cada día se vuelve abismal, con propuestas de otras latitudes, como la japonesa, que anda promulgado solo cuatro saberes científicos para formar, según ellos, a hombres y mujeres globales⁹³, ya que ni el proceso pedagógico, ni las relaciones que se tienen dentro de ésta, establecen un vínculo entre el conocimiento empírico cotidiano del educando y el conocimiento empírico con base en la experimentación controlada (lo científico). El lenguaje no es un vehículo del conocimiento, sino un obstáculo más para llegar a él.

Para el caso en comento y de la pertinencia del análisis sobre la postura reduccionista del ministro japonés de disminuir los programas, pregrados o grados socio-humanísticos, obedece a una de las apreciaciones más excluyente y lesiva que se haya podido dar en la existencia de la humanidad sobre las ciencias humanas. Atender a este llamado es como mutilarles al hombre y a la mujer cualquier parte de su cuerpo, ya que la desatinada propuesta dejaría con discapacidad intelectual al sujeto en sus posibilidades de discusión y de análisis frente a las otras ciencias: el señor ministro debe preocuparse mucho más por resolver los problemas que aquejan a su sociedad por falta de ciencias humanas como el “fenómeno de la tarde del domingo-FTD”, como consecuencia del tecnicismo avasallante que les impide ser sociables.

Este sistema educativo japonés, ha sido denunciado por uno de sus psicólogos sociales más exitoso, como Masao Miyamoto, quien ha manifestado el intenso estrés y el acoso en las escuelas a que son sometidos niños y jóvenes. Para este psicólogo, los niños y niñas no pueden desarrollar su personalidad en un contexto que reivindica la igualdad y la subordinación: el equilibrio del grupo es el producto más perseguido. Miyamoto (2001), dice: *“Los niños, son como bonsáis que deben ser podados y no crecer libremente, clavos en una tabla, que deben ser totalmente uniformes y no sobresalir”*.

En la línea de las denuncias de Miyamoto: uno de los libros más vendidos en Japón es *Cómo educar a un genio*.

Esta profunda dicotomía entre sistemas educativos ha sido reconocida por movimientos pedagógicos que desde hace algún tiempo vienen proponiendo alternativas tales como la flexibilización de los programas, con el objeto de que el docente pueda adaptarlos a las necesidades y a la cultura del contexto sociocultural, sin que se comprometa el conocimiento

⁹³ Para los japoneses es necesario formar en cuatro asignaturas como son: Administración financiera, negocios internacionales, informáticas, tetralinguismo,

científico. Estas propuestas han sido acogidas por docentes que tienen experiencias en este sentido. Ahora, los saberes que para algunos son previos y/o cotidianos y culturales (saberes ignorados) no son más que saberes que son reales pero que como no están sistematizados el currículo los ignora. Estos saberes, cuando se logran entrelazar con otros saberes que ya son reconocidos, emergen proposiciones tan serias, que no parecen que no hayan tenido un reconocimiento de tipo curricular.

Desafortunadamente existe, por una parte, una tendencia a convertir estos saberes en fórmulas desprovistas de cualquier relación con la situación del niño, la niña, el joven, y el adulto del medio y aun de la institución. Por otra parte, un gran número de docentes cuestiona a los colegas que muestran esta actitud, ante el hecho pedagógico 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 instituciones, a su vez, tampoco reconocen estas experiencias y los mismos docentes no las han sistematizado.

La desarticulación de las acciones de tipo ético y socio pedagógico en las instituciones educativas de cualquier nivel, así como la falta de claridad por parte del docente sobre el objetivo que se busca al emplear estos discursos, convierten estos esfuerzos en experiencias aisladas, que le entregan al educando sólo conocimientos parciales desconectados de la realidad que envuelve al sujeto, sin que alcance a romper la barrera entre él y la cultura académica.

En su relación con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, todo ser humano va construyendo respuestas a los interrogantes que le plantea esa realidad, de tal manera que antes de asistir, por ejemplo, a una primera clase de física tiene su propia teoría física acerca de ese mundo de tensiones que le dictamina particularidades para proceder ante las microesferas de la vida⁹⁴ que lo constituyen, 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 sus afirmaciones sean inteligibles para sus estudiantes debe conocer y entender sus saberes ignorados, aquellos que el currículo ignora y que a menudo, producen grandes interferencias en la comunicación profesor-estudiante. Para retomar el ejemplo anterior, el estudiante no puede entender que la aceleración debida a la gravedad sea aproximadamente la misma en cualquier punto cercano a la superficie terrestre y para cualquier cuerpo, porque él está convencido de que para los cuerpos pesados, ésta es mayor.

⁹⁴ Es todo aquel micro-mundo que hace parte de cada uno de los cinco submundos que a su vez integran el mundo de tensiones, y que están referidos, a todas las actividades que realiza el sujeto para vivir en sociedad. Por ejemplo, estudiar, trabajar, hacer deportes

Cuando se tiene información sobre los saberes ignorados, 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 (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 estudiantes y pueden facilitar o obstaculizarlo. El profesor que las conoce y las 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 las que se ocupan de las diferencias entre el saber ignorado (saberes de la cultura) y saber conocido (saber científico).

Al respecto, se puede decir que tales investigaciones exploran las concepciones de los educando a propósito de términos de uso cotidiano que tienen significados diferentes y precisos en el contexto de las teorías científicas, las que proponen una enseñanza a partir de problemas o de proyectos, las que proponen 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, las que atienden a las necesidades de la formación y la actualización de docentes en los campos disciplinarios, las que intentan hacer una descripción de los imaginarios de educandos y profesores en relación con las ciencias, las que implementan propuestas derivadas de la aplicación de la psicología a la enseñanza de las ciencias, las que estudian los aportes de la filosofía y, particularmente, de la epistemología a la formación en ciencias, las que apuntan a las conceptualizaciones más recientes de las ciencias en el aula, las que exploran posibles usos de la informática y las que se ocupan de proponer nuevas estrategias de trabajo y de interacción entre los estudiantes y entre estos y sus docentes de ciencias.

4.2 EL SABER IGNORADO EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE

El contexto social y educativo se puede entender como el subespacio que permite aumentar los niveles formativos y educativos de cualquier área del conocimiento, referido a todo aquello que circula y circunda, en el que se involucra el conjunto de supuestos que posibilitan la aprehensión del sentido de un enunciado. También puede ser aquello que hace parte del entorno donde se encuentra el hombre y la mujer.

De aquí que la práctica profesional docente se asume desde el enfoque crítico de la suvidagogía como la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios y proposiciones que se generan de un proceso de acciones crítico-reflexivas relacionadas con el acto socio-histórico y cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-EA, en ambos sujetos, cuyo sitio puede ser el aula o cualquier lugar determinado, y cuya esencia

fundamental requerida por la sociedad está relacionada 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.

Esta práctica tiene la particularidad que es en la que se centra el docente, y en la que se realiza todo un despliegue de tipo académico, gestual, de empoderamiento, de dominio, y en la que se expresan 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, la de enseñanza, la pedagógica y la suvidagógica, al no tener cuidado con los límites conceptuales y procedimentales de tales prácticas. Cuando esta práctica profesional docente emerge en un momento determinado, sin que se haya planeado el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-ACSU- E^3A , se denomina práctica docente emergente.

Para el caso de la práctica pedagógica desde el enfoque crítico de la suvidagogía, se cosmovisiona cómo la relación del docente vital con su vida en el mundo de tensiones que lo envuelve, más la actividad a la que se dedica, las relaciones que mantiene con el Otro, las múltiples realidades que lo nutren y las dinámicas cotidianas que le suceden fuera y dentro de las diversas instituciones educativas donde frecuenta, realizando identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- E^3A .

Los entes educativos como institucionales sociales del hombre y la mujer siempre le han tocado sortear procesos relacionados con la formación y la educación. Estos actos inherentes al individuo, a los grupos, a la sociedad y a las mismas instituciones, así como en el devenir histórico y social han estado acompañados de una serie de facetas de la vida cotidiana que no sólo suceden por fuera de la institucionalidad, sino que son procesos fundamentalmente esenciales en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran.

De acuerdo con esto, cuando por primera vez el educando asiste a una institución educativa, llega con las expectativas más grandes que pueda sentir un ser humano ¿Qué va a pasar? Voy para el jardín, la escuela, el colegio, la universidad. Una vez llega, entra a hacer parte de la institución y es desde aquí donde hay que mirarla como entes educativos y no solamente desde lo físico, situación ésta que se presenta en algunas instituciones donde no se da el co-gestionamiento de cómo escapar a los diferentes dispositivos de la enseñanza para entrar a una dinámica diferente.

Este proceso que sucede cotidianamente fuera y dentro de las instituciones educativas de todos los niveles genera una gama de saberes que deben integrarse al sistema de conocimientos que circula legalmente en los currículos, pero que no se da, por lo tanto, no se tienen en cuenta para la enseñanza y el aprendizaje, porque el sujeto que elabora los currículos los ignora⁹⁵, lo que indica que para que hagan parte del proceso de aprendibilidad del ser humano es necesario aprenderlos a través de las metodologías que la institución decida. Desde la presente investigación se sugieren las metodologías que propone el enfoque crítico de la suvidagogía, como son, la Irsica (identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y accionar), con lo cual se construye el Texto Abierto Conceptual-TAC. La metodología Paditras (parénesis, anamnesis, diagnosis y tratamiento socioeducativo), con lo cual se invoca la etnografía, y la Metodología Mapavi (Metodología de Autoformación para el Aprendizaje Voluntario, Individual e Interiorizado- Revisar anexo.

Cabe señalar que para que este proceso sea una realidad necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrar tales saberes, donde al docente lo cualifiquen, no sólo con los saberes conocidos (saberes disciplinares), sino también desde temáticas relacionadas con los múltiples saberes que se dan en el mundo tensiones y los submundos que los integran, saberes que históricamente, en términos de (Foucault, 1980) han estado sepultados. Esta cualificación debe ser un proceso transversal en la capacitación de docentes, de tal manera que todos los saberes que genera la cultura permitan crear habilidades relacionadas con las imágenes investigativas y de pensamientos⁹⁶, tanto en el docente como en los estudiantes, logrando con esto formar agenciamientos colectivos de enunciación⁹⁷ que determinan el desarrollo de nuevos saberes que se gestan en la vida de los contextos sociales y educativos.

Ahora, es la legislación la que ha impedido que este tipo de saberes no se profile en el entorno de los diversos contextos, porque como es la que reglamenta el comportamiento institucional como un sistema de normas, no puede hacer lo que está por fuera ella. Para Durkheim (1895), este tipo de institucionalidad con este comportamiento, no deja de ser *“El espacio social donde el ser humano es instituido y socializado”*. Esta concepción dice por qué la institucionalidad no visiona un concepto y una función diferente de lo que es y sucede en los contextos sociales y educativos, sino que están condenados a repetir la formación sociocultural sin poder identificar, registrar, resignificar, sistematizar, comprender y accionarlos, con la

⁹⁵ Lo ignora, porque debe darle cumplimiento lo que establece el artículo 23 de la Ley 115 de 1994

⁹⁶ Según la filosofía, las imágenes son consideradas como la coordinación entre el pensamiento y lo que hay en el mundo de tensiones y los submundos que o integran. El sujeto ejercita lo que él tiene como facultad de entender, de imaginar, lo que conduce a esquematizar el objeto con el cual se convive, de tal manera, que el esquema que se ha imaginado, no es la cosa en sí misma, sino la cosa representada en la mente del hombre y de la mujer.

⁹⁷ Según Deleuze y otros (1988), un enunciado es una consigna y esta es la relación de cualquier enunciado con actos de palabras, por lo tanto, la enunciación remite a agenciamientos colectivos. Este es el que orienta los procesos de individuación, lo que podría entenderse como formas de ser y pensar.

pretensión de validar las costumbres y los cambios que obedecen con el avance de la nueva sociedad.

Esta es una de las razones fundamentales por la cual se malentiende la funcionalidad de las instituciones educativas, manifestándose en un orden normativo y rígido, sin accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su poder y organización lo reflejan como normas coactivas. La enseñanza tiene unos dispositivos educativos, y son estos los que promueven la reproducción del conocimiento, lo que permite colocar la disposición de los cuerpos sujetos en sujetos de ser dirigidos, evaluados y calificados. Ahora bien, no solamente la escuela debe ser atravesada por estas particularidades, sino las instituciones educativas de todos los niveles con la intencionalidad de cumplir una función mucho más humana, social e interdisciplinaria.

En este orden de ideas, las actividades que se producen cotidianamente en la escuela desde el punto de vista histórico, cultural, anecdótico y que terminan generando saberes, son poco tenidas en cuenta por la dinámica institucional, por la norma, por los estudiantes, por los docentes, por los padres de familia, por la directiva, por los intelectuales de la pedagogía, de la sociología, de la psicología, de la antropología y mucho menos por el Estado. Pero lo interesante de lo antes mencionado, es que todos estos terminan ignorando a los saberes que genera la cultura (saberes ignorados) sin que los que lo producen se den cuenta que ellos son una parte de los que lo generan, pero no los hacen visible en la dinámica institucional.

Por lo tanto, este fenómeno educativo debe conducir a que las instituciones educativas de todos los niveles estén presente en la productividad desde la participación de todos sus estamentos, donde no sólo tengan en cuenta el saber conocido (saber científico) para el desarrollo humano y académico de sus miembros y para el avance de la sociedad, sino que el saber que se produce paralelo a este, que no es tenido en cuenta, sea valorado y aplicado en igualdad de condiciones, porque es éste quien permite que los fenómenos socio científicos se den, teniendo influencia en la validez de los mismos, ya que estos son posibles, realizables y valorados, gracias a que alguna vez fueron saberes que se desconocían, saberes ignorados, que en últimas instancias proceden de otros saberes que indudablemente se generan en un contexto social y educativo cualquiera que sea, donde necesitan de ser perceptados, aceptados y apropiados para poder actuar. Los saberes que se producen en el mundo de tensiones y que no pueden circular porque no se los permite la rigidez institucional, no pueden seguir siendo ignorados por las instituciones educativas en todos sus niveles y mucho menos por las diferentes comunidades que hoy integran el saber científico, ya que la dinámica de éste no puede darse aislada del comportamiento que se da en el contexto social y educativo de cada vereda, corregimiento, municipalidad, departamento, provincia, región, país, estado.

Habría que decir también, que en el mundo de tensiones siempre se van a dar dos tipos de saberes: uno que es el saber conocido (saberes científicos) y el otro los saberes ignorados (saberes que genera la cultura, la cotidianidad) donde el primero es más que el otro, debido a que

históricamente se le ha construido un contexto teórico que lo valida y lo universaliza. En consecuencia, la vida de las instituciones educativas en todos los niveles no sólo se mantiene con lo trabajado y establecido por el conocimiento científico que orientan los profesores (as) en las aulas, sino, que además, existen otras formas que contribuyen a que tales instituciones mantengan sus dinámicas, siendo estas también una fuerza-poder, pero que no la tienen en cuenta, no porque no les interesa, sino porque está por fuera de la normatividad, lo que ha hecho que el currículo no lo percibe, no lo acepte, no lo apropie, por lo tanto no puede actuar para mejorar la práctica profesional docente y las invariantes que esta implica, como la educativa, la de enseñanzas, las pedagógicas, y desde la investigación se aporta la práctica suvidagógica.

El discurso de la práctica pedagógica, al igual que los científicos y académicos, no puede seguir siendo indiferente a los saberes ignorados que se generan cotidianamente por fuera y dentro de ellas, sin que muchos reconozcan la existencia del mismo y su influencia en la construcción de la ciencia. Es decir, las instituciones educativas, los investigadores, los docentes, y el mismo discurso científico no pueden continuar de espaldas a los saberes que no están curricularizados. Por el contrario, la vida de las instituciones educativas no solo la garantiza el conocimiento científico, ya que éste es una construcción a posteriori a los saberes ignorados, lo que evidencia que el conocimiento científico emerge, es lo que genera el hombre y la mujer en la cotidianidad y es a partir de lo que sucede en ella cómo se empiezan a organizar los diferentes procesos que luego aparecen sistematizados.

Estos procesos de sistematización también se dan al margen de la cotidianidad, pues es en ésta, quien en determinado momento de análisis posibilita los espacios para realizarla. Para que la cotidianidad tenga relevancia se necesita identificarla, registrarla, sistematizarla, resignificarla, comprenderla, y accionarla, debido a que la historia se construye cotidianamente, pero ésta, también es saber y mucho de él se ha quedado como ignorado. En cambio, cuando éste pasa a conocimiento científico ha logrado avanzar y salir del laberinto cotidiano gracias a la sistematización y al análisis del mismo para convertirse en conocimiento validado por la ciencia. Pero no cabe duda, que su origen y construcción va asociado a la gran gama de saberes que el currículo ignora y que se producen en el mundo de tensiones y los submundos que los integra.

Por su parte, las instituciones educativas en todos sus niveles han sido históricamente espacios de reproducción de saberes, sin embargo, no se han puesto a pensar que ellas pueden llegar a ser más productivas que reproductivas, tanto de saberes conocidos (saberes científicos) como ignorados (saberes de la cultura). Esto significa que la reproducción que hacen las instituciones en contextos particulares, obedece a que sólo están revisando y colocando en dinámica los saberes importados de las áreas obligatorias y fundamentales que reglamenta el artículo 23 de la ley 115 (1994) en Colombia, pues los docentes no los producen, lo que ha conducido a que siempre los profesores (as) y las instituciones están a la espera de quién lo hace

foráneamente y que, además, se lo exija la normatividad para entonces darle cumplimiento. En cambio, los saberes que son producidos cotidianamente en el quehacer pedagógico del docente, así como en su mundo de tensiones, no son tenidos en cuenta, como tampoco los de los estudiantes, por ello no se debaten, no los analizan, no los cuestionan, es decir, no se interesan por ellos, porque están por fuera de la norma y por consiguiente del currículo oficial y como no son importados no saben a ciencia.

Para que los saberes ignorados circulen en las instituciones educativas en todos sus niveles haciendo parte del currículo, necesitan identificarse, registrarse, sistematizarse, resignificarse, comprenderse, validarse y actuar sobre ellos, y cómo a partir de esto, atreverse a plantear alternativas para que puedan entrar a la dinámica práctica y discursiva del proceso y acto cuadrangulativo que ofrece el docente a través del acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- ACSU-*E³A*.

Esta situación problemática ha sido la razón por la cual las instituciones educativas históricamente no han sido productivas en saberes científicos, sino reproductiva de estos, como también ha sucedido con los saberes ignorados, que tampoco se confrontan. Ante esta situación, los que pululan en los saberes conocidos (saberes científicos) no los van a debatir, mucho menos le van a dar la importancia, cuando no están reglados por el currículo. Por ello, son las instituciones educativas quienes tienen que empezar a organizarlos, ponerlos en práctica y difundirlos, pero, estas siempre han estado sometidas y en espera que los científicos, que poco conviven o presencian los diferentes sucesos que se dan donde se desenvuelven las dinámicas de sostenimiento de las instituciones educativas, sean los que decidan la interpretación de lo que sucede en el macro y microentorno del mundo de tensiones que envuelve al estudiante, al docente y a la misma institución.

Al respecto, Unda (2001: 14-28) plantea, que se necesita de un proceso creciente que permita ampliar el pensamiento pedagógico y surgimiento de nuevas experiencias educativas como resultado de la masa crítica, para este caso, los docentes, que conduzcan a reconocer el capital cultural acumulado y poder evitar que siempre se esté empezando de nuevo. Esto conduciría a reinventar y encontrar formas ingeniosas de enseñanza, documentar, archivar, clasificar y poner al servicio de todos los profesores los alcances conseguidos por la institucionalidad, proyectando con redes las acciones curriculares y extracurriculares, permitiendo que las experiencias significativas sean compartidas por acercamientos geográficos, políticos, económicos y sociales, lo que generaría una diversidad y pluralidad que se traduciría en otras temporalidades, a partir de las cuales es posible reconocer las más diversas, con el objetivo de encontrar la reafirmación cultural en el reconocimiento de la multiplicidad y pluralidad de los saberes que envuelven la dinámica de la escuela.

Esto conllevaría a reconocer y rastrear lo que se hace y se describe en las instituciones educativas en todos los niveles, lo que sucede en ella, las experiencias pedagógicas, los modos de como circulan las múltiples formas de relación con el conocimiento, la condición de los docentes. Esta serie de acontecimientos no podría considerarse como una mirada externa a las instituciones de la educación, por el contrario, sería las diversas emergencias que dinamizarían dicha institucionalidad, donde la diversidad y la pluralidad, así como las brechas del conocimiento permiten abrir la posibilidad de establecer otros vínculos para que los profesores (as) salgan de su espacio escolar y de su región, permitiendo el enriquecimiento de su práctica profesional docente, y de todo el paquete que incluye ésta, como las prácticas educativas, prácticas de enseñanzas, prácticas pedagógicas, y prácticas suvidagógicas.

Ahora, también la existencia de factores diversos dentro de los salones de clase, tales como las variadas formas de lenguaje, las actitudes, las expectativas, la formación profesional de los profesores (as), las historias académicas, las experiencias pedagógicas, las metodologías de enseñanza, los contenidos temáticos, los diagnósticos y planes institucionales, indican la imposibilidad de contar con un método único y exclusivo de aproximación al conocimiento del aula. Se hace necesario el uso de diferentes enfoques, metodologías, técnicas e instrumentos para producir saberes en el complejo mundo social del aula.

De acuerdo con lo anterior, también se dan las formas de participación de los docentes en los cuales se van a percibir las influencias pedagógicas, didácticas y curriculares que cada uno de ellos tramitaba como consecuencia de la formación heteroestructuralista que adquirieron en su proceso educativo, así como también se logra vislumbrar en sus relatos, las teorías, enfoques y modelos pedagógicos que lograron influenciarlos y matricularlos en un discurso pedagógico. De aquí que desde el enfoque de la suvidagogía se ha orientado la construcción de textos libros socio-pedagógicos en relación con los saberes ignorados, contribuyendo significativamente a la investigación en comento por las siguientes razones fundamentales:

- a) Se evidencia la naturaleza de las aulas como espacio social y cultural organizado, donde se generan procesos adecuados para la aproximación de los saberes ignorados con los conocidos.
- b) Con la aproximación de los saberes en mención, se presentan situaciones de búsqueda de sentidos visibles e invisibles en las relaciones profesor-educando.
- c) Se consigue interpretación y construcción de saberes desde el punto de vista de los participantes.
- d) Se produce creatividad, sorpresa y flexibilidad de conceptos que se destacan en este tipo de acercamiento.

Con sano criterio se puede decir, que desde lo práctico el profesor se le dificulta resolver problemas mediante la aplicación de una regla, o un procedimiento rutinario, mucho más pensando desde un análisis crítico. Los problemas prácticos que se dan en la cotidianidad de los

contextos sociales y educativos del mundo de tensiones fuera o dentro del aula, requieren un procedimiento particular, sin que se desconozca la naturaleza del grupo social y cultural, así como los saberes que emergen en la dinámica interactiva del momento.

De igual manera, desde el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, se justifica la necesidad de incorporar dentro del campo pedagógico el curso electivo relacionado con *“Práctica, praxis y transformación docente desde el enfoque crítico de la suvidagogía”* línea que viene trabajando el grupo de investigación Sociedad-Imaginario-Comunicación-SIC, categoría A en Colciencias, y el semillero de investigación “Pedagogías Inclusivas Emergentes-PIES”, el cual ha sido reconocido por las instancias de la Universidad de Córdoba-Colombia, encargadas de dar el aval respectivo. Este semillero nace como motivación a los procesos de investigación que fueron sembrados desde el momento en que empieza el Programa de Educación Infantil de la Universidad de Córdoba. El curso electivo sugerido y puesto a consideración tendría un campo de acción con el docente y el estudiante en cualquier nivel, considerados como expresión objetiva de la subjetividad, lo cual conduce a generar un problema teórico, que por un lado apunta a lo que es una teoría y por el otro a la constitución de un campo de subjetividad. Esta temática ha sido pensada desde el enfoque crítico de la suvidagogía, como una emergencia educativa y pedagógica a nivel latinoamericano, con el objetivo de ir construyendo desde la relación que mantiene el sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve y la actividad a la que se dedica, la cual necesita del Otro, de las relaciones con ese Otro, y de las dinámicas de la institucionalidad, dos triangulaciones que se complementan para pensar en configurar no solo la práctica pedagógica, sino la emergencia de un sujeto de saber en el Caribe colombiano, ya que este debe pensar y ser pensado en su propia existencia y dimensiones, de lo que podría ser una geopedagogía para el Caribe.

Como aporte importante desde el Programa de Licenciatura en Educación Infantil, adscrito al Departamento de Psicopedagogía de la Facultad de Educación y Ciencia Humanas de la Universidad de Córdoba, ésta propuesta fortalece y permite reintegrar el saber ignorado al saber conocido, componente pedagógico que requiere introducirse al currículo como organización académica de los programas en cualquier asignatura.

De igual manera, para las instituciones educativas en cualquiera de sus niveles, la presente investigación conduce a motivar, a sensibilizar y hacerles entender la necesidad de que a partir de la dinámica institucional se generan una serie de relaciones de intersubjetividad entre profesores (as), estudiantes, directivos docentes, administradores académicos y comunidad en general, que necesitan identificar, registrar, resignificar, sistematizar y comprender para poder plantear alternativas de solución en relación con los problemas que permean a las instituciones educativas en todos sus niveles, desde la productividad de los saberes que genera la cultura (saberes que el currículo ignora), con el objetivo de poder incluirlos y aproximarlos en la enseñanza del currículo oficial. Esto permite una confrontación entre las estructuras

administrativas relacionadas con el PEI, el modelo pedagógico, el currículo y los planes de mejoramiento.

4.3 EL SABER IGNORADO PENSADO DESDE EL ENFOQUE CRÍTICO DE LA SUVIDAGOGÍA

Estas acciones de la suvidagogía expresan tácitamente que las vivencias de ayer a hoy propician la formación, aspecto que fortalece la condición humana. De igual manera, ésta se constituye en uno de los cimientos que utiliza el docente vital para resignificarse, lo cual le sirve de molde biopsicosocial y antropoeducativo, en donde el saber ignorado (saber de la cultura y de la cotidianidad) a estas alturas puede empezar a dialogar con el saber conocido (saber científico). De la dialogicidad dada emergen acercamientos teóricos conceptuales que son productos mediados por los elementos y componentes de la suvidagogía. Con la reflexión y acercamiento de los saberes mencionados y promovidos por el enfoque en comento, se empieza a generar la dialogicidad entre la comunidad educativa, que es una de las esencialidades del fenómeno educativo que se da durante la enseñanza y el aprendizaje, implementándose y validándose la circulación de todos los saberes y procesos sistematizados y analizados en las instituciones educativas de todos los niveles educativos.

Desde el enfoque de la suvidagogía se podría decir que los Saberes Ignorados implican una concepción de saber, como aquello de lo que se puede hablar, de tal manera, que si es así, esto admitiría que el saber se encuentra controlado. Esto demuestra que el saber que genera la cultura, no es un saber muerto, 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 se hace referencia a lo que no se ha visto, aparece la incertidumbre, por lo tanto, la investigación 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 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.

El saber ignorado se genera en un mundo de tensiones, el cual se constituye en un contexto motivacional e 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 este mundo, la cotidianidad es entendida como medio de constitución subjetiva y no como una globalidad de objetos independientes de la subjetividad.

De aquí que ese mundo de tensiones contiene unos submundos que lo integran, y a su vez, cada mundo también tiene sus particularidades, tal es el caso, el del contexto social y educativo, el cual involucra unos saberes que el currículo ignora y que no pueden ser mediados

por la práctica profesional docente, pues el currículo oficial no lo admite. Para que tales saberes puedan hacer parte de la fiesta de la enseñanza y aprendizaje, o de la clase como acto de amor, es necesario que el profesor asuma una responsabilidad frente a las invariantes que constituyen a la práctica profesional docente, donde los saberes de la ciencia y las vivencias puedan registrarse y comprenderse.

Tal como lo expresó en una ocasión Habermas (1982: 149):

La comprensión de una expresión y la vivencia nos permiten imaginar, por una especie de transposición, una vivencia análoga que está fuera de nosotros y comprenderla y hasta en las proposiciones más abstractas de las ciencias del espíritu lo real representado en los pensamientos, es vivencia y comprensión”.

Ahora, el saber ignorado se puede investigar a partir de la invariante de la Práctica Pedagógica que adelanta un docente desde su práctica profesional docente, ya que aquellas no están referidas exclusivamente al aula de clase, sino a todo un conglomerado de acciones de tipo pedagógico-didáctico en la cual el docente no sólo intersubjetiva con la clase, sino también como lo plantea (Vasco, 1996), con el “macro y microentorno” del patio, de los pasillos, de las oficinas, del laboratorio, de las canchas de deporte, los congresos, eventos, bazares, reuniones académicas administrativas, las reflexiones, los disensos, las planeaciones que realiza de lo que va a enseñar, hacen parte y están supeditadas a las transformaciones que el lenguaje hace de los cuerpos, situación que (Deleuze, 1982) lo denomina como “transformación incorporal”, situación que está conectada, de alguna manera, con lo que (González-Arizmendi, 2018) llama desde la suvidagogía procesos neurobiológicos, centrados estos, con las maneras de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar-Psohsa. Ante este planteamiento, la investigación asume la responsabilidad de la práctica pedagógica como aquella que contiene una identidad social crítica, un sentido hermenéutico comprensivo y un significado fenomenológico suvidagógico, inscrita en un saber cómo el de la pedagogía, en la cual dentro de sus múltiples objetos encierra uno como es el de la enseñanza. Esta particularidad es la que genera sentido, tanto a lo que se dice como a lo que hace el profesor (a) en el aula.

A continuación se profundiza en el análisis de las categorías antes mencionadas.

4.4 EL SABER IGNORADO EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

A nivel internacional existen trabajos que han logrado relevar el saber cotidiano y que lo han expresado en textos, no con la dimensión con que se aborda en la presente investigación, pero sí tratan de darle la importancia que tiene este saber en el proceso de aprendizaje, haciendo énfasis en la importancia de los mismos para el rescate de la idiosincrasia de los contextos sociales y educativos donde se desenvuelve el educando. Entre los aportes internacionales que se han tenido en cuenta para apoyar esta investigación se encuentran los siguientes.

Diez (1998: 13-104), en su libro *Proyectando otra escuela*, dice:

El oficio del niño es descubrir, curiosear la vida y jugarla y vestirla de blanco. De blanco: nuevo, que no de blanco: Limpio, ni de blanco: inocente. De blanco: nuevo, porque cada una de las miradas de cada uno de los niños sobre la realidad es un reinventar la vida, es un hermoso principio, una aventura diaria y un autentico privilegio cargado de fuerza y sentido.

En esta apreciación, la autora plantea que la escuela como espacio que es pensado para niñas y niños cambia y se adapta a las nuevas realidades, e innovaciones, fuentes de nuevas ideas que, en numerosas ocasiones, trascienden las aulas que las han generado impregnando toda la escuela. Esta investigación de Diez Navarro, cuenta las experiencias, vivencias y sentimientos, tanto de la autora-profesora, como de sus pequeños, comentados en sus tres partes que lo integran como son: dar la palabra a los niños, escucharlos y convertir sus voces en un referente, como lo dice la autora, para re-pensar la escuela.

Ella, en su diario sobre el registro de la vida cotidiana manifiesta:

Cuando digo diario de clase, me refiero a un cuaderno de anotaciones, en el que recojo lo que leo en el ambiente de mi clase, o lo que oigo, o lo que me parece interesante. Estas notas me sirven para saber como va la dinámica grupal, como se muestra cada uno de los niños, qué conflictos van apareciendo, como los solucionan. De ahí saco información de primera mano para mis planteamientos de trabajo en el aula, para las asambleas de padres, las entrevistas individuales, los artículos que escribo.

Ante este comentario, se puede señalar que Diez Navarro no menciona el saber específico como lo esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto significa, que no es que no lo tenga en cuenta, si no que le da cierta importancia a los saberes que emergen en las relaciones de intersubjetividad no controlada, que son los que la investigación en comento asume como saberes que el currículo ignora, lo que hace que ella los aprovecha para generar procesos de investigación en el aula.

A este aporte internacional, cabe la experiencia de De Cristóforis (2002, pp.21-23) cuando en su libro *"Historias de inicios y desafíos...El primer trabajo docente"*, señala cómo las profesoras Mabel Maccario y Silvana Corvalán recién graduadas abordan las marchas y los ajustes que como docentes fueron atravesando durante el desarrollo del proyecto, reflexionando sobre algunos logros y obstáculos que se presentaron al ensayar alternativas didácticas que permitieron a los niños y niñas apropiarse de las características de los textos informativos para luego poder producirlos.

También la profesora Herrera (2002:28-29) relata su proceso de elección de la profesión docente a partir de una experiencia de trabajo comunitario con chicos en la calle. Su participación comunitaria comenzó con la creación de un espacio recreativo y a partir del trabajo cotidiano fue contemplando las necesidades de los niños y niñas.

Cullen (2002: 19-20) como prologuista de De Cristóforis, termina señalando, que las políticas educativas, las teorías de la educación, las prácticas educativas (institucionales y singulares), la misma historia de la educación, en su difusa y compleja variedad de lecturas, las biografías educativas, las demandas y las protestas, conforman esa “*gramática en la dispersión*”, que regula y desregula la palabra pedagógica, dejando al desnudo huellas, como memoria siempre significante, horizontes y proyectos siempre utópicos. Un libro que tiene toda la fuerza del testimonio y toda la frescura de los relatos atravesados por lo autobiográfico y las experiencias cotidianas.

A esta investigación, también contribuyó el trabajo realizado en Francia por Bassis (1978, p.24), relacionado con la auto-socio-construcción del saber, referida a una práctica en la que los alumnos participan como agentes de su propia formación, es decir, por la que se construyen ellos mismos sus conocimientos, o lo que es lo mismo, sus fuentes de poder. Esto significa, que en la autoconstrucción, que es dirigida por el docente, el aprendiz tendrá no sólo en cuenta lo disciplinario, sino que todo aquello que emerja de las relaciones de intersubjetividad, entre ellos, los saberes y la cultura que el currículo de turno ignora, también serán tenidos en cuenta en esta socio-construcción. El mismo Bassis expresa: “*que la escuela tradicional no responde de ningún modo a este objetivo, puesto que se contenta con domesticar a los alumnos para que estos escuchen y comprendan bien lo que otros, seguramente unos genios, ya han inventado*”.

Por su parte Goetz y Le Compte (1988: 145-151) en la entrevista que presentan a raíz de un estudio etnográfico a algunos educandos, se muestra la importancia que los autores le dan al saber ignorado (saberes de la cultura) y como a partir de éste, ellos empiezan a construir discursos que luego de ser identificados, registrados, sistematizados, resignificados, comprendidos y accionados, las comunidades de académicos y científicos los validan como conocimientos conocidos (saberes científicos), listos para que el currículo los adopte. Esto contribuye en la presente investigación, en relación con la exploración que se debe tener en las entrevistas como forma de explorar los constructos utilizados en las convenciones cotidianas de los estudiantes: buenos y malos estudiantes. De igual manera aporta que los datos recogidos en la observación indican que los significados atribuidos por los estudiantes en sus actividades podrían diferir a menudo de los asumidos por los docentes.

A nivel nacional se han dado varias producciones textuales que han tenido en cuenta características relacionadas con la estructura semántica y morfosintáctica, así como la elección del tema, que es uno de los principales atractivos en la producción textual. La construcción de estos documentos, exige no sólo la ordenación de una serie de enunciados, sino la jerarquización de un orden conceptual.

Ahora bien, entre las producciones textuales que más se aproxima a la intencionalidad de la presente investigación se encuentra la investigación, “*Historias de vida relacionadas con los estilos de aprendizaje*” de la autora (Herrera y otros, 2003), ya que es una investigación que se

centra en la vida cotidiana de estudiantes universitarios, como forma de entenderlos, de encontrar sus sentidos, de comprender lo que para ellos tiene significado y determina sus intereses, sus motivaciones, sus dificultades, sus frustraciones y por ende su manera de vivir y de enfrentarse a sus responsabilidades académicas.

En consecuencia con lo anterior, este trabajo, no sólo puede aplicarse a nivel superior, sino que también se pueden conocer los perfiles de vida cotidiana que interactúan en los procesos de aprendizaje de estudiantes de los niveles de preescolar, básica y media académica y/o técnica con el propósito de contribuir en la socialización del aprendizaje y contextualización del currículo en el medio social y cultural. La riqueza de este trabajo es su fundamentación teórica, basada en innovaciones pedagógicas, aprendizajes significativos, procesos cognitivos y metacognitivos.

De igual manera, la propuesta pedagógica de Escuela y desplazamiento de Restrepo (1999, p.35), presenta un contexto de desarrollo educativo que evidencia la situación límite de desplazamiento que permite ver con intensidad el enorme campo para la acción positiva dentro y fuera del aula, donde las reflexiones entre aula, entorno y construcción circular de cultura resultan estimuladas tanto por los relatos como por los aportes teóricos de los autores. Restrepo advierte que entre las varias líneas de investigación que genera este trabajo, destaca la relacionada con la resiliencia, esa capacidad para sobreponerse al trauma de los seres humanos, al tiempo que resulta alentador, como lo expresa el mismo Restrepo, *“presintiendo que sobre el discurso de la resiliencia se puede montar un metadiscurso de docta insensibilidad so pretexto de la reivindicación de aquella”*.

Por su parte, De Tezanos (1986: 127-134) en su texto sobre maestros artesanos intelectuales, presenta en algunos de sus apartes la relación del conocimiento científico con el lenguaje émico, dejando entrever la grandeza de los saberes cotidianos y como un conocimiento científico se puede enseñar a través de lo que (Chevellard, 2007) acuña como transposición didáctica para que el estudiante lo familiarice, de tal manera que pueda perceptarlo, aceptarlo y apropiarlo, lo que va a permitir su aplicabilidad en el contexto donde se desarrolla.

La relación de lo que plantea de Tezanos con este trabajo, está en que ella utiliza los saberes ignorados (saberes que genera la cultura), ya sea dentro o fuera del aula, donde por lo general son saberes que no están curricularizados y que son estos saberes los que defiende la propuesta en comento, como forma de poderlos enseñar, porque hacen parte del lenguaje émico de la escuela. Desde esta mirada se puede ejemplarizar con base en un ejercicio de Aracelly el inicio de una clase refiriéndose al registro de la misma con una alumna practicante sobre una unidad de lenguaje, de la siguiente manera:

10:45: Entramos y nos presentamos. Explicamos nuestra presencia a los niños y a la alumna-maestra.

M: Las reglas que uno ve dentro de la clase no las debe tener en cuenta dentro de la clase únicamente, sino siempre. Decíamos que los nombres propios se escriben con mayúscula, a ver pase...y corrija. El segundo paso del ejercicio era...Decir que clase de sustantivo era ¿Quién pasa y hace el primero..., poner si es propio o común...A ver, Rosana, Camilo qué es...es un sustantivo...?

Este registro ayuda al docente a sistematizar las experiencias que cada día observa en sus clases, lo que le permite generar procesos de investigación en el aula. El profesor que llegue a organizar sus clases con estos registros siempre tendrá algo que aportar a los procesos de investigación educativa y pedagógica.

De acuerdo con esto, otro proyecto con la cual existe una relación estrecha es con la Expedición Pedagógica Nacional (2001: 23), tanto para la organización del proyecto, como para las escuelas visitadas, pues generó un impacto relacionado con el hecho de encontrar instituciones que construyan sociedad en medio de grandes precariedades y dificultades, un magisterio que dignifica su oficio como sujeto social colectivo e intelectual de la cultura.

La violencia generalizada que vive Colombia⁹⁸ ha convertido escuelas y aulas en refugios de guerra y alojamientos para desplazados, en medio de ello labora un docente, existen unos saberes y una institucionalidad que reconstruye la pedagogía para enfrentar estas situaciones con alternativas de vida, encontrando múltiples concepciones de práctica y experiencias pedagógicas, entre ellas, producciones textuales tanto de saberes ignorados como conocidos. De este contexto, cuantos docentes, médicos, abogados, arquitectos, contadores, comerciantes hicieron parte y se beneficiaron de la cadena educativa y pedagógica, pero que otros, no lograron insertarse en este proceso por miles de circunstancias, y hoy día hacen parte de otra cadena: la delincuencia, la drogadicción, el sicariato, la estafa, el robo.

Por otro lado, Barreto y Blanco (1996: 9-11) en su investigación *¿De cómo investigar la investigación?*, presentan una propuesta de construcción de Textos-Conceptos para generar producción académica y revivir el sentido del quehacer docente. Para esto reivindican la tradición etnográfica. Esta insiste en la necesidad de dar cuenta de lo que sucede en los diferentes espacios sociales en un momento dado; lo cual trata de documentar lo que está sucediendo en la escuela actualmente. Documentar, como lo expresan las autoras, *“es registrar, es escribir el lenguaje de la vida escolar, es decir del lenguaje en sentido amplio, lo que se dice y no se dice, lo que se ve y no se ve, lo que se hace y no se hace”*. Esta reivindicación etnográfica permite indagar en los discursos que circulan en la escuela, particularmente, preguntarse por los efectos que produce el lenguaje en la transformación de los cuerpos. El termino cuerpo es entendido en

⁹⁸ Colombia nunca ha estado libre de violencia. La sociedad se ha descompuesto, y prima el avasallamiento del uno sobre el Otro. En muchas personas, tanto el que no tiene y tiene, hacen parte de la cadena de la desidia, del engaño del robo, del saqueo, del atraco, del deterioro de su semejante.

el sentido amplio de la palabra, comprende alumnos, docentes, padres, pero también las disposiciones de los textos, los materiales didácticos, los muebles y hasta los espacios. Es el lenguaje el que transforma los cuerpos y es lo que se denomina transformaciones incorporales.

Otro referente nacional que ha puesto en práctica la aproximación el saber ignorado (saberes de la cultura) con el saber conocido (saberes científicos) es (Sandoval, 2000: 132). En su libro la escuela vacía presenta un ejemplo de como se pueden utilizar y/o aplicar los saberes que reconoce el currículo (para este caso el Renacimiento) con los saberes que están por fuera del mismo y que corresponden a las diferentes apreciaciones que emergen de cada niño y niña, al preguntárseles sobre las relaciones de sus acciones con el tema en mención.

Una manera de relacionar estos saberes se presenta en la observación que hace el profesor en clase de sociales de séptimo grado con el tema sobre renacimiento. Para desarrollar este tema el docente pide a los educando que fabriquen un objeto o hagan una escultura. Cuando se les pregunta a los niños y niñas, sobre ¿qué relación hay entre sus trabajos y el Renacimiento italiano? dicen:

El laberinto: Represento mi vida como un laberinto. Yo tengo un presente que esconde muchas cosas, pero para tener futuro tengo que encontrar la salida.

La cicla: Me represento con la cicla porque en la vida todos tenemos muchos tropezones y yo me creo rápida.

Aguja desechable: Yo hago una comparación con la vida del hombre. Cuando nueva sirve, uno trabaja y sirve para la vida; cuando vieja se bota.

El corazón (corazón prendido con bombillo): Porque me gusta ser amable y colaborar.

Por fin libre (una niña hace un muñeco con rollos de papel higiénico, cadenas y bombillos que son las pesas de las cadenas y están rotas): Me presento yo, porque ahora al entrar al colegio no tengo que cargar con los padres para todas partes como cuando estaba en la escuela.

Dolor agudo (hoja llena de alfileres): Me comparo con una hoja que es maltratada, de quien abusan, como cuando éramos chiquitos.

El libro: Representa el interés mío en el estudio y el analfabetismo en el país.

La cometa: Yo tengo altas y bajas y mis padres me ayudan a superarlas.

El robot: Soy yo, el robot es muy útil en el futuro y yo creo que yo puedo llegar a serlo para mis padres, ayudándolos.

Bogotá: Ciudad cambiante, desordenada y fea como yo. Además, porque al cambiar uno renace y a las ciudades les sucede eso.

La rosa romántica (niña): Rosa tierna, dulce, romántica.

En este caso no se trata solamente del lenguaje oral, ni de la palabra escrita. Aunque con mucha frecuencia el tratamiento que se da a temas como el La Libertad, termina tornándose demasiado esquemático, observándose a través de los trabajos más creativos, como el profesor logra acercar a niños y niñas a la obra plástica mediante la aprehensión de esa simbología, que subyace en este tipo de lenguajes. Ahora, si se toma en cuenta todo lo que las artes plásticas significaron para la época del renacimiento, se puede entender, que el docente, involucrando a niños y niñas vivencialmente en el tema, no sólo los acerca al lenguaje plástico sino también a la comprensión global de esa época histórica, cumpliendo así con el objetivo de la asignatura. Este ejemplo contribuye a demostrar como los saberes científicos se pueden relacionar con los saberes que el currículo ignora, de tal manera que todo ese conocimiento que se genera en el contexto social y educativo se puede relacionar con las asignaturas que establece el currículo oficial, ya que con este ejemplo queda demostrado, que sí es posible aproximar y poner a dialogar los saberes ignorados con los saberes conocidos.

Finalmente, Quiceno (2003), en su libro *“Crónicas Históricas de la Educación en Colombia”* narra lo acontecido en la educación en el paso de una sociedad colonial a una sociedad independiente. Lo que llama la atención de este referente, está relacionado con el diseño de las crónicas o narraciones cruzadas, sobre figuras, formas del tiempo, símbolos, formas del espacio y experiencias subjetivas alrededor de la educación como problema político y cultural, tema que es transversal en los textos socio-pedagógicos que hicieron parte de esta investigación.

En contraste con esta propuesta, se encuentra es una riqueza de documentos, revistas y libros que reportan la historia local, la idiosincrasia de la cultura Senúes, reseñas de pueblos y de personajes que han sido significativos en algunos campos del saber y de la cultura, sin que se utilicen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, debido a que el currículo no lo admite. Ahora, esta literatura de gran importancia que se ha gestado en algunas instituciones educativas no ha tenido como tema central y transversal las relaciones de intersubjetividad que se dan en la relación, escuela, familia y comunidad y que ésta ha sido la temática de abordaje en la producción textual de la presente investigación.

Ahora, los textos-libros de carácter socio pedagógico, que es otra característica propia de ellos, no se ha encontrado en las revisiones que se han hecho de textos originados en el contexto

local. De igual manera, la construcción de los mismos les da una característica genuina, debido a ciertos criterios para su elaboración, ya que son el producto de una evolución de estructuras teóricas, donde su construcción comienza con la recopilación de las pretensiones conceptuales⁹⁹, que bien podrían terminar en historias de vida, las cuales, después de ser procesadas de manera metodológica a través del Texto Abierto Conceptual-TAC, se convierten en texto-libro (cuando se reúnen 50 o más textos abiertos conceptuales).

Un Proyecto similar a esta investigación corresponde al trabajo de grado a nivel de la especialización en Desarrollo Educativo Ambiental que realizaron (Aguirre y González-Arizmendi, 1997) denominado: Creación de una cultura ambiental para la comprensión y construcción de textos –conceptos ambientales en el colegio Gimnasio América de la ciudad de Montería. Esta investigación condujo a crear cultura ambiental en la institución educativa a través de un método que conducía al estudiante a realizar producciones textuales, a las cuales se les denominó Textos-conceptos. Hay que aclarar, que estos son metodológicamente muy parecidos con las conclusiones de la investigación, en lo que se podría decir, que el Texto Abierto Conceptual es una evolución del Texto-Concepto.

También existe otro referente local aproximado a la investigación en comento, la cual está relacionado con el Proyecto de Construcción de Cultura Ambiental desde las Escuelas y Comunidades Cordobesas- CAEC, que diseñó una estrategia para la construcción teórica de textos escritos, no como textos- conceptos, ni textos abiertos conceptuales, mucho menos como textos-libros, sino como texto-pretexo. El libro que presenta el proyecto se titula: Fundamentos conceptuales y metodológicos para la construcción de cultural ambiental, publicado en el 2005 en la ciudad de Montería. Esta propuesta, ha diferencia de la que se está presentando tuvo la oportunidad de involucrarse en el plan de estudio y en el modelo pedagógico de algunas instituciones educativas en el departamento de Córdoba, logrando interdisciplinar las áreas obligatorias y fundamentales del currículo oficial.

Otra investigación que puede relacionarse y que apoyó a la presente, es en relación con el proyecto denominado: 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, de González-Arizmendi (2007), en la cual se hizo un estudio comprendiendo las prácticas pedagógicas de los profesores (as) participantes, lo cual a través de la historia de vida de cada uno de estos, recogida por medio de entrevistas en profundidad se pudo identificar las tendencias que tuvieron de acuerdo a los modelos pedagógicos utilizados por ellos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

⁹⁹ Son los intereses que el sujeto en su afán de conocer y aprender le emergen cuando logra asociar un concepto nuevo al que ya tiene.

Por otro lado, con la construcción de los tres primeros textos socio pedagógicos del autor de la presente investigación, empezó a formarse el ideal de cómo podrían sistematizarse los saberes que se generan en el mundo de tensiones que envuelve a los docentes. Esta sistematización orientó la continuación del proyecto en mención, el cual durante su desarrollo terminó originando dos textos más.

Entre los textos-libros socio pedagógico del proponente que sirvieron como referentes para la investigación se encuentran, *“La Escuela de Sérvuro Luís”*, en la cual su nombre obedece a que fue el estudiante más involucrado en las diferentes historias, como también hubiera podido ser la escuela de Octavio, de Claudio, Candido, Mario, Miguel, Medardo, Sebastián, Diovadil, Guadel, Pedro, el Cato. Servuro Luís logró estudiar en tres escuelas, además fue el niño que llegó con edad más temprana a la misma, siendo el único que hizo quinto grado con diez años, el resto estaban entre doce y dieciséis. Seguramente su temprana llegada a la escuela en ese entonces, obedeció a que su mamá fue directora y profesora. La importancia de este estudiante estuvo relacionada con su comportamiento en clase y conducta en sus actividades lúdicas. La Escuela de Sérvuro Luís relata historias socios pedagógicos circunscritos en la realidad de tres escuelas, una de varones, la de niñas y una mixta. Esta última funcionaba en la casa del docente, convirtiéndose éste en el único profesor para toda la escuela.

Luego de esta producción, el autor en su proceso de indagación encuentra la posibilidad de generar otro texto que secuenciara en gran parte su proceso socio histórico vivido en su contexto. De esta intención surge el segundo texto-libro, *“Un niño sin escuela...Una realidad posible”*.

Esta historia se dio en santa Lucía de Arafeme, una población del Bajo Sinú, perteneciente al municipio de San Emigdio de Chimá-Córdoba, donde los procesos formativos y educativos eran acompañados de diversas anécdotas que sucedían al unísono de las largas y tediosas dobles jornadas académicas. El personaje central tuvo que estudiar en su casa, debido a que la mamá manejaba concepciones de que estudiar no servía para nada, por lo tanto su hijo tenía que trabajar, además, ella y sus hermanos nunca fueron a la escuela y muy bien que estaban vivos. El niño tuvo que optar por invitar a un amigo y jugar a la escuela, de la cual salió la idea de auto formarse e inventar su propia institución.

Al terminar el anterior texto, nuevamente aparece una serie de situaciones y oportunidades de la vida cotidiana en la que el autor al involucrarse en un proceso político se encuentra con un mundo de tensiones que lo afecta, el cual no se lo esperaba. Decidió hacer política para ayudar a su comunidad, pero se encontró que esta actividad es supremamente difícil de entender. De estas peripecias que logró vivir emerge el tercer texto-libro, *“Educación y política...Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad”*.

Un día cualquiera, el maestro Juan Pascual, pensando en nuevas posibilidades para desarrollar su pensamiento y mejorar su calidad de vida, decide explorar una de las microesferas que estructuran los submundos de tensiones que integran el gran mundo de tensiones, como el de la política, encontrando que este es un contexto muy diferente al que se estaba desarrollando, como el de la enseñanza. Se compenetró tanto con lo que hasta ese entonces él conocía como política, que prácticamente se aisló de su microesfera académica, que hace parte del submundo de la sapiencia, de sus compañeros, de sus estudiantes; sólo llegaba a dar la mera orientación de los procesos que conducían a la formación y educación del niño y la niña, situación que fue de mucha tristeza para la directiva y compañeros, porque era el único maestro que por esfuerzos propios había adquirido la cultura de la lectura, además, consultaba, escribía, se atrevía a hablar y era quien asesoraba administrativamente a los directivos. Era un maestro alternativo, diferente, el hombre que mantenía diálogos y consensos tertuliano, pero su decisión de explorar en el campo de la política, le arrebató en esa fase de su vida, la posibilidad de seguir avanzando en el conocimiento.

Cuando termina este texto, empieza a recordarles a varios docentes lo que le había sucedido desde que había empezado su primaria hasta la universidad. Empezó a analizar las particularidades negativas de cada profesor, conduciéndolo a identificarlas, registrarlas, sistematizarlas, resignificarlas, comprenderlas, y accionarlas, bajo un nombre como el de ¡Que maestro! siendo el cuarto texto libro.

Este texto obedece al comportamiento y proceder que tuvo un profesor en su trabajo. Esto que sucedió necesita de controles educativos de tipo municipal, departamental y nacional, como también de las mismas instituciones para que los docentes sean verdaderos orientadores del fenómeno educativo de la enseñanza como proceso para el desarrollo humano en las esferas políticas, cognitivas, afectivo-eróticas, ético-moral, comunicativo, lúdico y laboral. Ahora bien, la formación y educación del hombre y la mujer en cualquier parte del mundo, nunca ha estado separada de las anécdotas y jocosidades que caracterizan la niñez, la adolescencia, la juventud y la madurez del ser humano y que se ha trasladado a las escuelas, colegios y universidades, donde ha sido fundamental para el desarrollo educativo, social y cultural de los mismos, como también el enamoramiento del individuo por la cotidianidad del mundo de tensiones que lo envuelve.

Al terminar el anterior texto, quedó la sensación de que así como existen docentes que han dejado huellas por sus anécdotas y comportamientos no adecuados en la que la imagen del profesor se muestra como detractora, también hay que manifestar y escribir que los docentes son forjadores de vida, de educación, son el espejo de la sociedad. Desde este punto de vista, el autor decide desde el enfoque de la suvidagogía presentarlos como intelectuales y pensadores para el desarrollo institucional. Con esta perspectiva aparece el quinto texto-libro denominado “Diálogica y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo.

Esta historia hace referencia a la actitud positiva que hay que tomar como maestro en el desarrollo institucional. Ante la situación planteada se tomó la decisión de dialogar, disentir, reflexionar, opinar, pensar, analizar y no seguir en el estancamiento de la productividad académica, además, decidió no continuar patrocinando los equivocados procesos formativos y educativos que involucra la enseñanza en el fenómeno del aprendizaje. Ante las circunstancias dadas, elabora una propuesta para los profesores (as) y directivos de la escuela, donde les expone las razones que lo habían llevado a tomar la decisión de fortalecer el conocimiento científico como debe-ser de él con sus colegas y estudiantes, ya que sin esta dualidad no tiene sentido la investigación.

Por otro lado se encontraba en deuda con su comunidad educativa, debido a que era el docente que posiblemente tenía mayores referentes por sus estudios e incansables lecturas. Cuando la propuesta la dio a conocer fue recibida por directivos y docentes como una locura, formándose el escándalo burlesco más grande que había podido darse en la institución, ya que la mayoría miraba como una bobada la propuesta de investigar sobre lo que sucedía en la cotidianidad del mundo de tensiones que los envolvía, mucho menos, sobre la comprensión de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber, debido a que lo interesante para ellos era la zancadilla, la ironía, la deslealtad, la intolerancia y la tergiversación de los hechos, además, la concepción con que habían formado a estos profesores (as) en sus respectivas licenciaturas, no les permitía ver a este tipo de profesionales la posibilidad de la dialogicidad como espacio para generar sentido en la escuela, simplemente eso no era ciencia.

PARTE 5

EJEMPLOS DEL SABER IGNORADO Y SU IMPORTANCIA EN DIALOGAR CON EL SABER CONOCIDO A TRAVÉS DEL CURRÍCULO SUVIDAGÓGICO

“El diálogo es el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro”.

Paulo Freire.

SÍNTESIS

El saber ignorado, como todo saber, amerita de ser identificado, registrado, sistematizado, resignificado, comprendido y actuado-Irsica, para que el currículo lo percipite, lo acepte, lo apropie y lo accione por medio de la dialogicidad que el docente provoca a través del acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-EA, con lo cual empieza, no solo sentar postura de lo que significa para el docente el saber, el conocimiento y la ciencia, sino que también emerge lo que para él significan los educando, donde la vida y condición humana priman por encima del conocimiento, y en donde considera la clase un acto de amor.

5.1 UN NIÑO SIN ESCUELA...UNA REALIDAD POSIBLE... ¿APRENDIZAJE AUTÓNOMO, AUTOSOCIOCONSTRUCCIÓN O SUVIDAGOGÍA?

En los años 70, en la población de santa Lucía de Araféme¹⁰⁰, los procesos formativos y educativos estaban acompañados de diversas anécdotas¹⁰¹ que sucedían al unísono de las largas y tediosas dobles jornadas académicas¹⁰².

¹⁰⁰ Es el nombre simbólico del pueblo donde se da la historia.

¹⁰¹ Esto no significa que cada época tenga sus propias connotaciones socio históricas en relación con las anécdotas. En consecuencia, lo que debe aprovecharse son estas situaciones con la intención de acercar la relación sujeto-vida-pedagogía como posibilidad de resignificar la dinámica que cotidianamente se da en las Instituciones Educativas desde el preescolar a los postgrados.

¹⁰² De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), la doble jornada escolar existe en Colombia desde los años sesenta, cuando el Gobierno Nacional autorizó por primera vez el funcionamiento de “secciones paralelas de bachillerato” en las cinco ciudades principales (Decreto 455 de 1965) y posteriormente amplió la medida a todos los planteles del país (Decreto 280 de 1966). En un principio, se permitió que los profesores dictaran en ambas jornadas, siempre y cuando se garantizara el cumplimiento de las obligaciones; una doble contratación con el Estado todavía estaba permitida en ese momento. En 1967, se regularizó la doble jornada “en primaria y en zonas rurales de baja densidad de población”, permitiéndose, entre otras, que funcionen “escuelas completas de cinco

En esta época existían hogares demasiado numerosos¹⁰³ con ocho, diez, doce, quince y hasta más niños, llegando éstos en su mayoría a la escuela con siete, ocho y más años al kínder. Inclusive, a algunos ni siquiera los enviaban a la Escuela, porque muchas familias manejaban concepciones en la cual lo más importante era trabajar, debido a que los estudios eran para los “blancos del pueblo o gente de la ciudad”.

Dentro de esta filosofía estaba ubicada la mamá de Teotisto, quien sostenía que sus hijos tenían era que trabajar, pues ella y sus diez hermanos nunca fueron a la escuela, y muy bien que estaban vivos: todos habían tenido entre trece y catorce hijos y tampoco los habían enviado a estudiar. Por lo tanto, la esperanza de Teotisto de ir a la escuela se convertía en una utopía.

Ante lo planteado, el llamado grado kínder fue remplazado a partir de 1994 por la Ley 115 con el término de transición para referirse al nivel preescolar. De aquí, que la normatividad fue creciendo en torno a los estudios preescolares, agregándosele a esto el grado de pre-jardín y jardín¹⁰⁴.

En consecuencia, diariamente en su humilde casa de palma amarga, el niño observaba como pasaba la dinámica de la cotidianidad, donde los juegos contextuales de jugar trompo, carritos de madera y volar barrilete, le fueron reemplazados por labores domésticas, situación que lo fue alejando de la interactividad, de tal manera, que era poco conocido por los niños del sector donde vivía.

Un día cualquiera, aburrido de cocinar, lavar ropa y hacer aseo, logró salir a la plaza del pueblo a enterarse sobre lo que había sucedido en los últimos tres meses del año. Llegó a un grupo de niños y se sentó a escucharlos. Estaba tan perdido del panorama, que algunos que lo conocían le dijeron:

– Teotisto ¿dónde andabas?

El niño no manifestó nada, sólo sonrió, además, se sintió cohibido, debido a que no había tenido acercamientos con algunos de los que se encontraban ahí.

grados a cargo de un solo maestro”. En ese año también se da paso a las escuelas mixtas. (Bonilla-Mejía, 2011-Banco de la Republica).

¹⁰³ Fueron décadas en la que tener familias extensas hacían parte de la cultura, y en donde los controles de natalidad que existían en el momento eran poco utilizados.

¹⁰⁴ El inciso 3° del artículo 67 de la Constitución Política contempla que la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve años de educación básica. De igual forma el artículo 2° del Decreto No. 2247 de septiembre 11 de 1997, en su inciso 3° dispone que el grado de transición va dirigido a niños de 5 años de edad y que corresponde al grado obligatorio constitucional. Además, como escolaridad obligatoria comprende a los niños que se encuentren entre los 5 y 15 años, como regla general, e implica como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica. De acuerdo con la Ley 715 de 2001, corre a cargo de los entes territoriales, según su capacidad, y por ende, no puede obligarse a los entes oficiales a prestar el servicio si sus condiciones no lo permiten.

En esos días, muchos niños frecuentaban en el corredor alto de la iglesia del pueblo, con el objetivo de escuchar la evaluación que hacía la junta de las fiestas de corralejas.¹⁰⁵ Otros jugaban bolitas al quiño, gallitos de brea, carritos de madera y algunos llegaban sudados con olor nauseabundo a almizcle, debido a que venían de practicar la zoofilia, costumbre bien arraigada en la década del setenta, que siempre estuvo presente como cultura para demostrar hombría en el contexto donde se desarrolló Teotisto.

Cuando este logró conversar con uno de los niños que no conocía y de nombre Sebastián, los dos se abismaron que estando tan cerca, cómo era posible que no se conocieran. Este insistía, que era como raro que Teotisto no saliera a la calle a jugar, pero en la medida en que hablaban, el niño le fue comentando las razones por las que no podía pasar fuera de casa, y de la situación con su mamá.

Una semana después de haber compartido con algunos niños y con Sebastián su nuevo amigo, Teotisto logró descubrir lo interesante de compartir experiencias con sus amigos, lo que siguió estimulando sus salidas. En una de estas, nuevamente se encontraron en la plaza, donde las calles polvorientas de la población de Tofeme eran testigo de cómo se desarrollaban frente a la diversidad de los juegos contextuales de la época.

Teotisto a espaldas de su mamá recobró un poco la libertad y logró entender lo rico de socializar con los niños, haciéndose con Sebastián muy buenos amigos, condición que rompió con el esquema que traía Teotisto: el de poco salir y compartir. Un domingo en la tarde se encontraban sentados los dos niños en una bola de hierro¹⁰⁶ inmensa. Durante la conversación, Teotisto le escuchó a su nuevo amigo que tenía que irse temprano porque ese otro día empezaba a hacer primero de primaria; y era por primera vez que iba para la escuela.

- ¿Tú también vas para la escuela? Preguntó Sebastián.
- Yo no estoy en la escuela.
- ¿Por qué no estás?

¹⁰⁵ Realizadas con toros criollos típicos de la Costa Caribe colombiana, las cuales para algunos han perdido importancia porque ya no las hacen con toros criollos, debido a que a estos los han enrazado con toros de lidia, además, también le habían puesto misterio por el cambio de fecha que tuvo, ya que siempre la realizaban en el mes de diciembre.

¹⁰⁶ Según cuenta la familia Pérez, la bola de hierro fue traída por el joven Manuel Pérez, Político conservador de la región con alto prestigio, que viajaba a Panamá a visitar la novia, siendo ésta hija de un alto diplomático del Gobierno Panameño. Cuando la bola de hierro llegó a Tofeme no podían bajarla cincuenta hombres de lo grande y pesada que era. Con el transcurrir del tiempo se le fueron desprendiendo las capas debido a la corrosión o herrumbre de los metales, de tal manera que la fue acabando, hasta llegar al tamaño de un huevo, quedando la expresión en el pueblo: “se acabó la bola de hierro perana; ahora que no se acabe... tal cosa”.

- Mamá me ha dicho que no voy a estudiar, eso es para los blancos del pueblo como tú y para los de la ciudad. Además, en mi familia dicen que eso no sirve para nada: hay es que trabajar.
- Pero, a ti te gustaría ir.
- A mí sí me gustaría porque quiero conocer una escuela, pero no lo podré hacer porque tengo que respetar la orden de mamá y quedarme cuidando a mi hermanito. También me toca cocinar; lavar ropa y hacer el aseo: ella regresa es en la noche.

Una vez terminó de hablar Teotisto, miró a su amigo de frente, como queriéndole proponer algo. Agachó la cabeza, luego la levantó con mucha tristeza y volvió a manifestar:

- Si tú quieres vas todos los días a mi casa y allá hacemos las tareas.
- Está bien. Contestó de inmediato Sebastián, y contento agregó:
- Hagamos una cosa, yo te regalo el cuaderno y un lápiz y todos los días jugamos a la escuela, pero nadie más, y nos calificamos.
- Bueno, bueno, te espero. Concluyó Teotisto.

La madre de este era una señora que se encontraba en condiciones económicas deprimentes; ya que lo que ganaba en lavandería y planchado no le alcanzaba para el sostenimiento de la casa. Además, agarrándose de la tradición cultural de su familia, optó por no enviar sus hijos a la escuela.

La antítesis de Teotisto, era su amigo Sebastián, hijo de un prestante señor de la región quien estaba interesado para que su hijo estudiara Licenciatura en Medicina.

Ante el pacto que habían hecho de estudiar juntos todos los días, Teotisto desconfiaba de la durabilidad del acuerdo. Ante su desconfianza instó a su amigo a comprometerse con algo. Como garantía del acuerdo, propuso que se puyaran un dedo y mezclaran su sangre¹⁰⁷ como pacto de estudiar juntos durante toda la primaria, y que sólo se acabaría en caso de que su mamá se diera cuenta de que estaba estudiando.

Esta mujer, de nombre Benjamina se iba todos los días a las seis de la mañana, sin percatarse de lo que hacían los niños, ni del pacto que habían hecho, como tampoco los padres de Sebastián. Estos se imaginaban que la frecuencia con que pasaban juntos se debía a que el niño de ellos estudiaba con el hijo de la lavandera, y como buenos amigos, era posible que también hicieran tareas juntos, lo que inicialmente no ocasionó sospecha de nada.

Sin embargo, el padre de Sebastián se mantenía preocupado, tanto, que su esposa en alguna ocasión le manifestó:

¹⁰⁷ Eran mecanismos de acuerdo y cumplimientos utilizados en la década del 70

- Bueno ¿qué es lo que te incomoda que ese niño juegue con el nuestro? porque es pobre, yo no veo nada de malo en eso: simplemente una amistad. Terminó diciendo la señora.
- A lo que don Teotisto Aristóbulo reviró:
- Lo que pasa es que ese niño tiene el mismo nombre mío y eso me incomoda. Tú sabes que eso es un nombre original de mi familia, eso viene desde mi padre, mi abuelo, bisabuelo, yo acepto que lo tengan hijos, sobrinos, nietos, bisnietos, tataranietos, salta corrales, inclusive, los choslos, que son los últimos descendientes de una familia: hasta ahí, aguanta.

Es necesario anotar, que el micro entorno donde se desarrollaba cada niño, no era diferente, sino abismal, tanto, que mientras Sebastián llegaba almorzado a estudiar, Teotisto a esa hora se encontraba realizando oficios de lavar ropa y/o cocinar, pues las comidas de éste eran a las diez de la mañana y cinco de la tarde, fenómeno que le llamaba doblete.

El desarrollo de la presente historia de cómo aprende “Un niño sin escuela...Una realidad posible” habría que mirarla y/o centrarla en cuál de las siguientes formas de aprender: en el aprendizaje autónomo, en la autosocioconstrucción del saber o en lo que desde el texto se asume como perspectiva suvidagógica.

El primero se refiere esencialmente al aprendizaje que realiza el sujeto desde el sí mismo, obedeciendo a un hecho de autorreflexión. Esta es la razón que ha conducido a que todo aprendizaje que se lleve o se oriente desde la mismidad, es decir, por uno mismo, se permita emplear el término de aprendizaje autónomo. Este consiste en obtener y/o conseguir un aprendizaje de información, saber y/o conocimiento de forma individual o grupal¹⁰⁸ en la que las los imaginarios, las vivencias y las tensiones sobre lo aprendes tiene como base las experiencias y/o prácticas contextuales. De aquí que se pueda decir, que el aprendizaje autónomo se concibe como el mandato, el poder, y/o la autoridad que tiene un sujeto para direccionar, regular y evaluar sus conceptos, procedimientos y actitudes de aprender intencional y conscientemente, haciendo uso de estrategias de aprendizaje para lograr el objetivo o meta deseados. Esta autonomía debe de ser el fin último de la educación, que se expresa en cómo aprender a aprender.

El segundo, referido a la autosocioconstrucción del saber (GFEN)¹⁰⁹, es un proceso que tiene como esencia fundamental para la construcción del conocimiento los procesos autoorganizativos y la interrelación social. Es por ello, que quien opta por hacer autosocioconstrucción, debe pensar que cada quien determina y/o vive a su manera la forma en que puede aprender mejor, pero con la salvedad que ese aprendizaje dependa de su propia construcción. Es necesario para este aprendizaje tener en cuenta la influencia e importancia del contexto en la construcción personal de sus estructuras mentales del conocimiento.

¹⁰⁸ Desde la historia se asume la postura, que no sólo es individual, sino que también puede ser en grupo.

¹⁰⁹ Grupo francés de educación nueva.

El tercero, es el caso de la perspectiva suvidagógica, la cual plantea que la construcción del aprendizaje debe partir y tener en cuenta la relación que mantiene el sujeto (hombre-mujer) con la vida (contexto) y la actividad a lo que se dedique (el hacer). Esta perspectiva permite a partir de la recuperación, resignificación y comprensión de la vida socioeducativa y pedagógica del sujeto desde la escuela a la universidad, no sólo aprender y guardar lo que aprende para utilizarlos en el momento que los requiera, sino aprender y guardar a manera de caja de herramientas que le permita utilizar en un a posteriori y/o reutilizar resignificando la función para lo cual le sirvió inicialmente a partir de sus posibilidades de aprendizaje socio cognitivo.

5.1.1 Primer año de básica: la resiliencia frente a la posibilidad de educarse.

Llegó Sebastián Pérez Mármol por primera vez a la escuela formal, pero asistémica¹¹⁰, un quince de febrero de 1975, desadaptado, pues en esta época en la región donde vivía no se acostumbraba mandar niños con edad de tres ni de cinco años a la escuela, sino crecidos, de seis a diez años. Además, sólo existía como prerrequisito para acceder a la primaria el kínder.

Sebastián no realizó este grado, porque su papá alegó que su hijo no iba a perder el tiempo, sino que iría directo al siguiente grado. Para esta situación, utilizó sus influencias de todo tipo, consiguiendo que el niño lo matricularan en primero.

Cuando empezaron la clase, la señora Maritza, sin tener compasión con los niños por ser el primer día, aspecto contrario a lo que se brinda hoy, como es el hecho de presentar cómo va a ser la dinámica del curso durante el año, les colocó la primera tarea: escribir del uno al cincuenta.

Nunca antes estos muchachos, que ya habían pasado por kínder, a excepción de Sebastián, habían tenido en la escuela una tarea tan grande donde ni siquiera conocían lo que hoy se tramita en el preescolar, saberes como los colores, vocales, del uno al cien, animales domésticos, figuras geométricas, alto-bajo, grande-pequeño, inclusive, con manejo de lateralidad, con el objetivo de adiestrarlos para el primero de primaria. Ante la tarea puesta por la docente, habían quedado volando, haciendo con dificultad y sin claridad los números: sólo garabateaban.

Mientras en la escuela formal sucedía esto, en la no formal¹¹¹, Teotisto preparaba desayuno para él y su hermano, además, se acordaba de lo que su amigo podría estar haciendo en clase, y hacía fuerzas para que la mañana se fuera rápido y esperar pasivamente a Sebastián en la

¹¹⁰ Es la escuela que siendo estatal se encuentra en condiciones desfavorables y deprimentes para que el niño y la niña reciban dignamente su proceso de formación y educación.

¹¹¹ La escuela no formal en el texto se va a asumir con el concepto de escuela inalámbrica, debido a que están conectados y desconectados de toda posibilidad frente a lo que podría ser una escuela estatal o privada. Para el caso en comento, esta escuela es más asistémica que algunas estatales que se encuentran en condiciones deprimentes.

escuela que se habían ideado, quien tenía la responsabilidad de explicarle a Teotisto lo que la profesora había orientado en la jornada de la mañana.

Ese primer día de encuentro académico entre los niños era fundamental, acoplarse como estudiantes, y la difícil tarea de Sebastián de convertirse en un verdadero profesor para su nuevo amigo y tener la didáctica de saber enseñar lo que había aprendido en la escuela formal, aspecto que no toda persona sabe hacer; aun siendo docente, debido a que algunos creen que cuando una persona es profesora de formación pedagógica, sabe orientar, enseñar, transmitir; proceso que puede o no darse¹¹².

Ante esta situación, Teotisto se encontraba desesperado en su rancho, porque su nuevo amigo con quien había pactado dialogar, jugar y estudiar no llegaba. Era tanto el desespero que en varias ocasiones fue a la hornilla¹¹³ en busca de café. Esto aumentó la desesperación, lo que hizo que utilizara un abanico manual para echarse fresco, luego salió de la cocina y se dirigió a sentarse debajo de un árbol de Tamarindo (*Tamarindus indica*).

Había dejado de lavar por el entusiasmo que le generaba hacer en su casa con su amigo lo que se hace en la escuela tradicional: reproducir saberes¹¹⁴.

Desde donde se encontraba ubicado, empezó a mirar al árbol para ver cuántas eran las Turrugullas (*Columbina passerina*) que incesantemente trinaban, pero la frondosidad del mismo no le permitía contarlas y se fastidió. Nuevamente empezó a lavar, y por cada golpe que le daba a su vieja camisa miraba detenidamente como el sol se ocultaba y maduraba su luz por cada minuto que pasaba.

Por un rato se entristeció, pensaba que le habían mentido. Precisamente, en este instante se escucharon varios golpes que le dieron a la vieja puerta de corral. Inmediatamente paró su labor y se dirigió rápidamente a mirar quién era. En las afueras se encontraba su amigo Sebastián, enredado porque no podía soltar el nudo de la puerta. Teotisto sonreía al ver que no podía hacerlo para entrar al rancho que se convertiría en escuela, pero inalámbrica.

Eran las dos de la tarde cuando se presentó con todas las herramientas para trabajar arduamente. Lo encontró mojado, cosa irónica, ya que la mamá era lavandera, pero no le alcanzaba el tiempo para lavarles a sus hijos. Entonces el niño fue enseñado para lavar su ropa, la de su hermano y la de la mamá. Una vez terminó de lavar, Sebastián le manifestó:

¹¹² Muchos en su proceso de formación y educación se han encontrado casos como estos, pero no es el común denominador.

¹¹³ Es el sitio que utilizan algunas culturas para someter a cocción los alimentos. A diferencia del fogón, que se hace en el suelo con piedra, bloques o hierro. Por el contrario, la hornilla es en alto y se construye con bloque.

¹¹⁴ La Escuela tradicional no se ha dado cuenta que ella puede mucho más productiva que reproductiva.

- ¿Ya almorzaste?
- ¿Qué es eso? Replicó Teotisto.
- Es la comida del medio día. Dijo finalmente el visitante.
- Yo no como a mediodía, lo hago es a las diez de la mañana y la otra a las cinco de la tarde, que entre otras cosas, es la misma comida, y por eso le llamo doblete.

Sebastián se echó a reír, diciéndole:

- No te puedo creer.
- Claro, créelo que es verdad, tú mismo te vas a dar cuenta, que es así.
- Mira Teotisto, yo no puedo permitir que eso esté pasando. Hagamos una cosa, vamos a nivelarte como Dios lo estableció: comer tres veces y en sus horarios normales.
- Sebastián, lo que sucede es que yo estoy acostumbrado a comer en horarios diferentes al tuyo.
- Sí es verdad lo que estás diciendo, pero no está bien: tú lo haces es porque no tienes.
- No es cierto, sino que así me lo enseñaron.
- Por eso, porque tu mamá no tenía y recurrió a esa modalidad de dos comidas, y tú las bautizaste con el nombre de doblete porque eran dos y la misma: podemos mejorar. Mira, en mi casa se hace abundante comida. Hagamos algo: las dos que te comes las ruedas a los horarios que corresponden y el hueco del medio día, yo te lo regalo.
- Eso a mí me da pena.
- No, es que tú no la vas a buscar. Yo hablo con una de las muchachas que trabajan en mi casa para que me haga ese favor: no te preocupes que yo sé hacer las cosas: nadie se va a dar cuenta. Concluyó el niño adinerado.
- No, no, no, sabes una cosa, mejor acepto la sugerencia de comer tres veces. Yo hago el esfuerzo y la rebusco; pero no me la mandes, porque tus padres se pueden molestar: eso nunca va a ser un secreto. Además, me voy a sentir incómodo, dejemos las cosas así.
- Bueno, está bien, sólo te pido que no dejes de almorzar.

Empezaron a estudiar y se dieron cuenta que necesitaban un tablero. A raíz de esto surgieron preguntas ¿A dónde? ¿Con quién conseguirlo? Teotisto dijo:

- Ya sé, cojamos la mesa, la volteamos, y como es grandota, nos sirve.

A Sebastián no le gustó mucho la idea y replicó:

- ¿Y si tu mamá se da cuenta, qué no hará contigo?

- No, no se da cuenta, porque una vez terminemos yo la raspo, y le pongo el hule¹¹⁵. Concluyó el niño.

Cuando Sebastián empezó a explicarle la clase a su amigo que había recibido de la señora Maritza, Teotisto manifestó:

- Ahhh, pero eso es fácil.

Comentario que hizo que el ponente revirara:

- Espérate y termino, tú no estuviste en la clase.

Después de un buen rato, Teotisto se dio cuenta que su amigo no había captado la idea de lo que la profesora había explicado. Entonces, lo mandó a sentar y empezó a explicarle lo que supuestamente la docente pretendía con la tarea, y no sólo le explicó hasta el número cincuenta, sino hasta el cien.

Para que entendiera mejor, Teotisto invitó a su amigo al patio a recoger semillas de tamarindo (*Tamarindus indica*), de acacia (*Acacia armata*) y de pimienta (*Schinus molle*). Luego cogió una taza y metió todas las semillas y dirigiéndose a su amigo, quien había tenido dificultades para realizar los conteos durante el momento de estudio le manifestó:

- Lo primero que vas a hacer es sacar las semillas que son de tamarindo y las colocas en fila en este cartón. Después sacas las de pimienta y por último las de acacia.

Una vez que Sebastián sacó las semillas, Teotisto siguió diciendo:

- Ahora vas a contar de uno en uno y las hechas en bolsas diferentes, ya te las busco.

Después que Sebastián logró entender la secuencia del conteo del uno al cincuenta se mostró sonriente porque logró perceptar, aceptar y apropiarse de cómo contar secuencialmente. Luego utilizaron la misma metodología para realizar el ejercicio de las semillas de dos en dos y así sucesivamente. Estudiaron hasta las cinco de la tarde, y Sebastián antes de irse le pidió a Teotisto el cuaderno que él había comprado para anotar las calificaciones de ambos. De la primera hoja del cuaderno hasta la mitad era para calificar¹¹⁶ y llevar el seguimiento de Teotisto

¹¹⁵ Es conocido como caucho, y lo extraen del árbol del caucho con el cual fabrican plástico. Con este elaboran manteles para mesa, pelotas, juguetes. La palabra emerge de la lengua náhuatl, originaria de América Central y México, usada ampliamente durante la época de auge del antiguo imperio azteca.

¹¹⁶ En ese entonces, el concepto para referirse a la evaluación del aprendizaje era el de calificación.

Benjamín, y desde ésta hasta el final, lo era para Sebastián. Cada uno era vigilante del otro y se colocaban las notas de acuerdo con el rendimiento.

El siguiente día, nuevamente se presentó Sebastián, pero un poco más tarde: a las dos y treinta. Encontró a Teotisto almorzando ajonjolí (*Sesamun indicum*) con yuca (*Manihot sculenta*). Cuando llegó empezó a revisar todas las cosas de la cocina, en una olla observó bolas de ajonjolí.

Teotisto reaccionó y dijo:

- Cómete una y en la otra hay yuca.
- Ya almorcé.

Entonces, Teotisto manifestó:

- ¿Cuántas bolas de ajonjolí hay en la olla que destapaste?
- Sebastián inmediatamente se acordó del ejercicio del día anterior con las diferentes semillas, y empezó a contarlas, sacándolas una a una.
- ¿Cuántas hay? Volvió a preguntar Teotisto.
- Once.

Se miraron y sonrieron.

Luego Teotisto procedió a organizar el resto de compromisos pendientes y una vez terminó preguntó a su amigo:

- ¿Qué materias distes hoy?
- Botánica y zoología.

Entonces, procedieron a estudiar estas asignaturas. Emplearon media hora para revisar los contenidos, utilizando como metodología únicamente la lectura, cerraban los cuadernos y trataban de memorizar.

Teotisto se dio cuenta que no les daba resultado la forma cómo estudiaban la planta y sus partes de raíz, tallo, hojas, flores y fruto, al igual que con los animales. Ante esta dificultad, presentó a su amigo una nueva metodología, que consistía en recoger las partes de la planta y algunos animalitos para revisarlos detalladamente.

Después de analizar la propuesta, dialogaron, concertaron y se pararon para ir al patio a realizar la recolecta. También pasaron al patio vecino, donde terminaron de recoger.

Al regresar, nuevamente empezaron a estudiar y escogieron como tema la raíz: aprendieron a dibujarla con todas sus estructuras. Memorizaron sus partes, sus funciones e identificaron los tipos de raíces. Como habían traído de diferentes plantas, se dieron cuenta que no eran iguales, y que variaban en el color, en la forma, en el tamaño y en la textura, encontrando que eran leñosas y carnosas.

Una vez Sebastián logró asimilar los contenidos, le comentaba a su compañero que nada de lo que estudiaron lo había explicado la profesora, y que con los apuntes suministrados por ella no lograban entender y abarcar todo lo que habían estudiado esa tarde. De igual forma lo hicieron con los tallos, hojas, flores, frutos y animales.

La actividad realizada los dejó muy contentos porque habían descifrado la forma como seguirían estudiando la botánica y la zoología, además, descubrieron la relación que existe entre plantas y animales.

En ese ir y venir de todos los días, se calificaban, de tal manera que se las entregarían el día que lo hiciera la escuela tradicional, pero para efectos de procedimientos logísticos, pedagógicos y administrativos no se ajustaba a los mismos horarios de esta.

Al finalizar el año escolar Sebastián se sentía contento porque ganaría su primero de primaria, su amigo lo había ayudado, y gracias a él ya leía en la cartilla Pepito, prestos para empezar el segundo elemental.

Llegó el día diecisiete de noviembre de 1975 cuando Sebastián se presentó en su casa con un comunicado que decía. Entrega de calificaciones finales veintisiete de noviembre a las tres de la tarde. Además, había algunos actos culturales para amenizar la entrega de las mismas.

Teotisto sentía tristeza porque no iba a estar, sólo haría presencia en la entrega de calificaciones de la escuela de su casa, donde hacía parte no sólo como estudiante sino como orientador. Ellos lo habían programado también para el mismo día, pero a las cinco de la tarde.

Una vez finalizadas las actividades en la Escuela Rural de Tofeme, Sebastián se trasladó a su otra escuela, a la que tenía otras metodologías, procesos y asistencias diferentes, a mostrarle y agradecerle a Teotisto sobre el primer puesto que había obtenido y que lo acreditaba como el mejor estudiante de primero de primaria, con su bandera y placa de distinción. Ante este gesto, Teotisto lo invitó a brindar, no con vino de manzana, gaseosa y torta, como lo hicieron en la escuela tradicional, sino con tinto y casabe¹¹⁷.

¹¹⁷ Es un subproducto de la yuca, que se elabora manualmente en el bajo Sinú, esencialmente en la población de Ciénaga de Oro. Las tortas son delgadas, de color blanquecinos y han hecho parte fundamental de la tradición alimenticia en el departamento de Córdoba, Su consumo se hace con café y/o tinto. Tiene bondades digestivas por su alto contenido de fibra.

Luego procedió a rendir el informe de todos los saberes académicos del año en curso, entregándole a Sebastián las calificaciones en un pedazo de cartulina, que hacía las veces de boletín, como distinción por su entrega, seriedad y cumplimiento del pacto, igualmente lo hizo Sebastián con su único alumno. Se dieron un fuerte abrazo; quedando pendientes para empezar a hacer el segundo elemental en el siguiente año, y que el arranque sería mucho más temprano que el de la escuela formal.

¿Cree que el encuentro y posterior conocimiento de las situaciones socioeconómicas de ambos niños dieron motivo alguno para enfrentar la relación sujeto-vida-pedagogía como forma de aprender mejor a partir de la experiencia vivida?

5.2 LA ESCUELA DE SÉRVURO LUIS... UNA HISTORIA SOCIOPEDAGÓGICA.

Más de una vez le quedó a Sérvuro Luis la cara sucia de tiza, inclusive, hasta el cabello, debido a que la mamá fue maestra y directora durante treinta y cinco años de la Escuela Rural de Niñas de Santa Lucía de Araféme, y en los haceres de la cotidianidad había días que llegaba tarde a cocinar y, a veces, olvidaba lavarse las manos, pues tenía que regresar al poco rato a cumplir la otra jornada; además, Sérvuro Luis recuerda haber visto las faldas de la madre varias veces con pizcas de tiza. Como puede verse, desde muy temprano lo permeó el ámbito de la pedagogía como arte, no como praxis. Su casa se convirtió en el centro de fuertes debates de la década del setenta, donde le tocaba escuchar las discusiones entre la mamá y el sobrino, el profesor Luis Francisco, también director y maestro, pero de la Escuela Rural de Varones de Santa Lucía de Arache.

A pesar de la familiaridad peleaban mucho, cada uno defendía los intereses de su escuela relacionados con la ganancia de espacios, formas de evaluación, manejo administrativo, cantidad de estudiantes, violación de normas contextuales, chismes iban y venían. Cada visita del profesor Lucho generaba discusión, pero el día que no lo hacían, estaban mal. En ese entonces, el niño Sérvuro Luis deseaba ser profesor cuando fuera grande, porque pensaba que ganaría mucha..., pero mucha plata; sin embargo, escuchaba decir a la mamá en las discusiones con el profesor Lucho-Pacho, que el sueldo no alcanzaba para nada. Ante el comentario el niño se preguntaba: ¿tanta plata y no alcanza? ¿Será que mamá dice así para no regalar lo que pido? Pero terminaba dándose cuenta que de verdad no alcanzaba, porque a los tres días de haber recibido pago, la mamá pedía préstamo.

Tenía Sérvuro Luis diez años cuando manifestó que quería ser profesor, anuncio del que, estoy seguro, para las próximas décadas, será tenido en cuenta por los padres, porque el sentido de la vida sólo tiene validez cuando está orientado por valores, y una de las posibilidades es el que tiene oportunidad de animar procesos educativos, ya sea en el nivel preescolar, básica, media académica, y universidad.

En ese entonces la madre de Sérvuro lo recriminó: «estás loco, tú vas a estudiar es licenciatura en medicina como tu hermano mayor». La idea le fue vendida y provocó su cambio de actitud. Afortunadamente no estudió licenciatura en medicina, sino en biología y química. También es cierto que no sólo es profesor, docente, tutor, asesor, mentor o instructor, quien esté en el aula de la escuela, del colegio, de la universidad, del instituto técnico, en clase, tutoría y/o asesoría, también es el que de alguna manera lo hace sin esquemas coactivos y sin estar en estas instituciones, representado a través de ciertos personajes, anécdotas o cuentos que son trascendentales en los procesos simbólicos de la vida y del contexto en el cual se desenvuelve el docente. Por ello, la pedagogía ha estado y estará por siempre en carrera sociohistórica a través de los caseríos, veredas, corregimientos, municipios, provincias y ciudades de la geografía mundial.

La Escuela de Sérvuro Luis relata historias sociopedagógicas circunscritas en la realidad de tres escuelas, una de varones, la de niñas, y una mixta, esta última funcionaba en la casa de la maestra, siendo la única docente para toda la escuela, las cuales no afectaron las imágenes constructas y de pensamiento que algunos de los que pasaron por ella hoy tienen, pretendiendo con esto que cada día mejore la educación como desarrollo humano integral.

Por otra parte, la interacción pedagógica es el proceso de entender, remediar, tolerar, comprender, dialogar y negociar para el bien común, que permita buscar alternativas viables en el manejo de situaciones que se presentan en momentos determinados sin coartar la continuidad del saber y deber -ser del individuo, y poder brindar la condición de corregir, mejorar y aceptar.

Ahora bien, el nombre del libro obedece a que Sérvuro Luis fue el estudiante más involucrado en las diferentes historias, debido a que logró estudiar en las tres escuelas, como también hubiera podido ser la escuela de Octavio, de Claudio, Alberto, Mario, Miguel, Medardo, Sebastián, Diovadil, Guadel, Pedro, etc., además fue el niño que llegó con edad más temprana a la misma, siendo el único que hizo quinto grado con diez años, el resto estaban entre doce y diez y seis. Seguramente su temprana llegada a la escuela en ese entonces, obedeció a que su mamá fue directora y maestra.

Son muchas historias que se dieron en estas escuelas durante los años de 1975 a 1979; pero sólo diez de ellas lograron adaptarse en historias de vida sociopedagógica, de las cuales se espera que ayude a reflexionar sobre el tipo de escuela, colegio, universidad y sobre los procesos educativos que se quieren impartir como forma de disminuir el espacio no educable del ser humano, y poder alcanzar, aunque suene redundante, lo más humano del ser humano.

5.2.1 La zoofilia, muy metida en la escuela del 70

La cultura es lo que el hombre le aporta a la cotidianidad, y su transmisión depende de las influencias que llegan al medio en el cual se desenvuelve el niño y la niña. Hoy día los juegos

contextuales de bailar trompo, bolita al quiño, carritos de madera, volar barrilete y las zoofilias, cada día pierden interés como consecuencia del avance de la sociedad.

Para Sérvuro Luis, 1979 fue un año muy sabroso, porque él y sus compañeros hacían quinto grado (5°), existiendo aspiraciones de unos cuantos de salir a estudiar bachillerato, algo más privilegiado en ese entonces que hoy día. Unos decían que para Cereté, otros para Chinú, algunos para Sahagún. La mayor parte quedó en el pueblo por falta de recursos económicos. Uno de ellos se fue para Cartagena, porque así se había hecho con todos los hermanos, por la facilidad que les brindaban los familiares que tenían allá. Este último estaba contento porque supuestamente iba a salir con mejor formación académica que los compañeros, ya que había un señor muy conocido que había promulgado la idea en el pueblo, que la preparación y formación del estudiante dependía del tamaño de la ciudad. Este señor, entre otras cosas, no pronunciaba muy bien la palabra bachillerato, sino que decía chiberato, y a los bachilleres, chiberete. Entonces lo escuchaban diciendo: «Nunca es lo mismo un chiberato en Cereté que en Montería, y el chiberete de Montería sabe menos que el de Cartagena y éste menos que el de Bogotá».

Fue un año de muchas expectativas en cuanto a estudios, salidas y amores, porque como preadolescentes, ya los caracteres sexuales secundarios eran relevantes. Había algo curioso en el curso, como el de ser el más fuerte, y esto obedecía a la cultura del contexto en el cual andaban. La transmisión de ésta se hacía notar en diferentes haceres, y entre uno de los tantos, la zoofilia, hacía parte del vivir de niños y adultos; inclusive, con diferentes animales. En el medio en que andaban los niños, la zoofilia era variada, y generalmente empezaban con las gallinas, cerdas, terneras y terminaban con la burra (asno), quien acreditaba para la futura vida sexual. Ellos observaban y el querer experimentar un primer amor con un animal hembra, reflejaba la práctica para lo que podría ser el de la mujer. Cuando salían de la escuela, muy rápidamente se trasladaban a sus casas, almorzaban y luego de quitados la camisa y el pantalón y puesto el mocho¹¹⁸, se dirigían hacia las partes periféricas del pueblo a buscar burras, pues conocían de sitios donde frecuentaban.

Iban cinco, seis, y más, a la hora predilecta: la una y media de la tarde, debido a que las burras se encontraban descansando¹¹⁹ debajo de la vegetación de mocopavo¹²⁰ (*Amaranthus caudatus*); muy difícil que los encontraran por la protuberancia de los matorrales. Entre todos, seleccionaban la mejor, y hasta nombres les tenían, formando una fila en orden descendente, de tal manera que todo el que fuera haciendo el acto sexual con la burra, se sentaba alrededor a esperar que el resto terminara, pero algunos se desesperaban, y cogían la que fuera. Esto llegó a ocupar tantos espacios en los niños, debido a que existía la creencia que el que lo hiciera con demasiada frecuencia le crecía más el pene, y se desarrollaba corporalmente más rápido. Esto

¹¹⁸ Término castizo que se utiliza para designar un pantalón corto o bermuda. En muchos casos es producto de quitar las perneras de un pantalón largo.

¹¹⁹ Cuando los equinos y bovinos reposan, descansan, duermen, se utiliza el término sestear, sesteando.

¹²⁰ En algunas regiones se conoce como mocopato

repercutió tanto en ellos, que entró en competencia, ya que además de hacerlo en grupo, también se escapaban individualmente, y lo hacían a solas para sacarle ventaja en la estatura y el pene al amigo.

Un día como a las nueve de la mañana la clase estaba supuestamente fastidiosa; además, el tema no era llamativo. Hoy día se piensa que fue el profesor quien no la hizo interesante. Ese día estando en clase Sérvuro Luis, recordó lo que hacían en grupo con las burras en los matorrales de mocopavo, y pensó que entre más lo hacía más se desarrollaba, decidió y se fue solo. El profesor no se dio cuenta cuando salió, pero los amigos sí; además, éstos descubrieron la intencionalidad que Sérvuro perseguía con la salida y esperaron media hora y el niño no regresó, entonces, confirmaron de que se había ido para las afueras del pueblo, lo que provocó que el resto de amigos lo hicieran uno a uno, llegando muy cerca de donde estaba Sérvuro.

Tenían la costumbre de quitarse toda la ropa cuando realizaban el acto sexual y la colocaban a un lado, retiradito. Hacían esta faena porque cuando estaban empinados y moviéndose durante el acto sexual, el animal desprendía pelos y se impregnaba en la ropa, más el olor nauseabundo que les quedaba podía delatarlos en casa. Los amigos de Sérvuro llegaron con tanta cautela que, mientras éste hacía el acto sexual con la Traqui-traqui, con una vara le halaron la ropa y se la llevaron. Cuando terminó de hacerlo, quedó muy contento, se dirigió a donde la había dejado, y no la encontró... ¡mierda... y la ropa! -exclamó-. La buscó alrededor a ver si la había colocado en otro sitio y no se acordaba. No, se la habían llevado. ¡Ni idea de quién!, pensó que el diablo le había salido, y más cuando en el pueblo decían que andaba suelto. Al sitio llegó como a las diez de la mañana y eran las cinco de la tarde, y todavía se encontraba desnudo y llorando entre los matorrales; pensó en hacerlo nuevamente con la Traqui-traqui, pero no tenía ánimo, ahora, también ésta se había ido.

El papá llegó al colegio en la tarde a preguntar por qué su hijo no había llegado a la casa y le dijeron que había estado en clase hasta las doce. Ante esta respuesta se formó el escándalo y Sérvuro andaba perdido. Ahora, no se vino desnudo porque sentía pena, ya tenía bellos púbicos de los primeros que empiezan a salir¹²¹, y también tocaba atravesar la plaza, sitio donde vivía la niña de quien siempre había estado enamorado. Los amigos después que vieron que todo el pueblo estaba atemorizado por la desaparición del niño, donde ya había comentarios profanos, muy disimuladamente optaron por llevarle la ropa. Pero, lo más curioso de toda esta historia, fue que Sérvuro siempre utilizaba la misma burra, tanto que el día que se le llevaron la ropa, la Traqui-traqui no le quitó la mirada, de tal manera que cuando ésta regresó al sitio donde lo había dejado no lo encontró, entonces se dirigió a la casa del joven presentándose a las seis y treinta de la tarde en busca de su hombre.

¹²¹ Conocidos en el sitio donde se dio la historia como cañones, es decir, que cuando están saliendo, la expresión que utilizan burlescamente los familiares cuando lo ven a uno es: “míralo, ya está encañonao”.

5.2.2 Las monedas que Sérvuro Luis está esperando que germinen

Es posible que las monedas que están sembradas en el patio de una casa en Santa Lucía de Araféme nunca germinen, pero de lo que se está seguro es que muchos de los que pasaron por esta escuela sí han germinado, dando frutos a la educación como mediadores de la praxis pedagógica.

Estaba Sérvuro Luis en primer grado, y era como las nueve de la mañana de un sábado del mes de mayo, cuando la directora lo mandó a la escuela a buscar una libreta que se le había quedado. Recuerda Sérvuro que transcurría el mes de mayo por la cantidad de flores que adornaban la escuela para el festejo de la Virgen María. Después de haber encontrado la libreta, empezó a recorrer todas las aulas y a mirar qué se les había quedado a los estudiantes. En una de las tres aulas en la gaveta de un pupitre viejo, enclenque, encontró siete pesos en monedas de cinco y diez centavos. Cuando vio la cantidad de dinero, pensó en cogerlo. Éste era producto de ventas de coca¹²², que a alguna niña se le habían quedado. Después, Sérvuro Luis se enteró que le pegaron a la niña porque había botado el dinero, recursos con que comprarían en su casa la comida del sábado.

Resulta que la profesora Maritza siempre andaba diciendo en clase que el que «sembraba recogía», colocando ejemplos de plantas, del amor, del cariño. Todas estas siembras para la profesora daban frutos. Con los escasos seis años que tenía Sérvuro Luis, siendo el de menor edad en el curso, se trajo las monedas para su casa y optó por sembrarlas por separado, para que cada una germinara y naciera un árbol que diera como frutos monedas, y así experimentar lo que decía cotidianamente la maestra, que sembrar es recoger frutos.

Con toda la sinceridad del caso, todavía están sembradas en el patio de una casa en santa Lucía de Araféme, en espera de que algún día la frase con que la maestra diariamente recibía a sus estudiantes se cumpliera: «todo lo que siembres lo recogerás».

5.2.3 Pregunta y respuesta sobre los gentilicios de los de Santa Marta.

La cualificación docente ha sido uno de los tópicos álgidos para alcanzar el verdadero desarrollo de la educación. Hoy día se visiona un mejoramiento académico del docente, pero que poco se refleja en el aprendizaje del estudiante.

A Pedro lo había separado de los amigos más cercanos, porque le habían desbaratado unas bolas de chocolate¹²³. Al parecer, alguien se sentó en ellas. Esto generó mucha risa con

¹²² Es un dulce producto de la cocción del coco, fundamentalmente rancio, (con el tiempo adquiere un olor y sabor más penetrante, en el que mejora, o se vuelve desagradable) procesado con leche, canela, y otros ingredientes, dependiendo del medio donde se haga.

¹²³ Estas se elaboran con cacao tostado, maíz cariaco, pimienta picante, canela, y panela. Todo se pasa por molino, que luego redondean con las manos para darles forma de balón.

Pedro, porque desde que llegó las estaba cuidando para venderlas en el descanso como bolas, y terminó haciéndolo por cucharitas.

La profesora Maritza empezó a hablar de lo que es un gentilicio, los recorrió a nivel nacional, y luego empezó a indagar sobre lo que había dado. Se dirigió a Sérvuro Luis y le preguntó: ¿cuál es el gentilicio de los de Cartagena? Cartagenero, respondió; del Huila... no supo, pero se escuchó suavemente cuando dijo huilero; de Popayán... no supo, de Montería... quiso decirlo pero se había dado cuenta que no todos terminaban en ERO y temía pronunciarlo, y como no respondió, la maestra le dijo: «lo que pasa es que tú no pones atención y te gusta contestar cosas que no son, y así lo haces con los exámenes». Sérvuro lo entendió como un insulto, y mientras la docente continuaba preguntando a otro, el niño pidió permiso para ir al baño y consultó a un profesor: ¿cómo era el gentilicio de los de Santa Marta? Preguntó porque cuando la profesora mencionaba esta ciudad no decía el gentilicio y le nació a Sérvuro la inquietud de por qué no lo nombraba. Cuando el niño regresó al aula esperó un buen rato y preguntó: seño¹²⁴, ¿cómo es el gentilicio de los de Santa Marta? Ella muy segura de sí misma y sin titubear anunció enérgicamente: santa marteros...

5.3 ¡QUÉ MAESTRO!

La escuela rural de varones de la población de santa Luía de Araféme solicitó al municipio un profesor que se encargara de la educación física, de su organización y de los entrenamientos de fútbol, única disciplina deportiva que practicaban, pues, la escuela sumida en la extrema pobreza no tenía más recursos para comprar elementos de otras disciplinas deportivas. El docente, al enterarse de la vacante, gestionó la solicitud ante las instancias pertinentes, quienes le aprobaron el cargo.

El profesor de nombre Tito Liborio Cavadía Pinto, era un hombre de pequeña estatura, amonado, de pelo crespo, tosco y de poco hablar, con dos corazones: uno interno, real y duro, situado en la parte superior izquierda de la cavidad torácica: el otro, externo y simbólico, situado en el cráneo, formado por la caída del cabello producto de los años, divisándosele cada vez que levantaba el rostro para escribir con su mano izquierda en el tablero.

Se había convertido en alguien demasiado especial para la comunidad, y en el mejor docente para los estudiantes de la escuela rural de varones, portándose afable y brindándoles confianza y asesoría en diversos temas deportivos, especialmente los de fútbol, convirtiéndose en el más solicitado para los campeonatos que se hacían permanentemente en la institución.

Al poco tiempo, el profesor Tito Liborio se convirtió en un personaje muy apreciado por la comunidad. Era el encargado de organizar en diferentes categorías los campeonatos internos y

¹²⁴ En el contexto los niños y niñas para dirigirse a la profesora, lo hacen con la jerga de seño.

regionales para el desarrollo del fútbol en el pueblo. En la escuela gozaba del respeto de los colegas, ya que los conocimientos que supuestamente tenía lo presentaban como intelectual de la educación física y del fútbol. Sus apreciaciones y posturas en las tertulias con sus compañeros de trabajo sobre esta temática lo convalidaban ante la comunidad educativa y regional como experto, ganándose por todos el prestigio profesional como analista deportivo.

Ante el comunicado de la directiva de no permitir estudiantes, profesores y trabajadores después de la jornada laboral por las pérdidas continuas de materiales de la institución, el profesor Tito Liborio no vio viable para él y sus muchachos el cumplimiento de la directriz, alegando a directivos y compañeros que su trabajo no terminaba con el horario normal, debido a que los estudiantes que hacían parte del equipo de fútbol practicaban mejor después que salieran de clases, ya que esto evitaba la presencia de curiosos y la posibilidad de que las estrategias dadas se filtraran a los equipos de las veredas y corregimientos cercanos.

La directiva, al escuchar y analizar el argumento lógico del profesor, accedió a otorgar el permiso para que el equipo de fútbol institucional practicara después que terminara la jornada escolar. Cuando las prácticas programadas finalizaban, el profe volvía a quedarse con el pretexto de poder leer y documentarse mejor, ya que en la casa donde estaba hospedado le era imposible hacerlo por el bullicio que hacían los nietos de la señora donde se encontraba hospedado.

Llevaba dos años y medio el procedimiento metodológico que utilizaba para las prácticas de fútbol, así como las lecturas para su formación. El apoyo institucional, era irrestricto, debido a que en el tiempo que llevaba como director del equipo había conseguido varios campeonatos regionales y el intercolegiado municipal. Con este rendimiento, la institución no tenía argumentos de ninguna índole para negarle el tiempo extra que permanecía en la escuela, así como los sobre costos en los informes económicos por gastos del equipo. Además, se había ganado el respeto del resto de profesores debido a que los resultados prácticos en el área de educación física eran evidentes; por el contrario, las valoraciones que realizaba la secretaria de educación en las otras asignaturas eran pésimas.

Un viernes, los niños integrantes del equipo después que terminaron la práctica a las dos de la tarde, se despidieron de su técnico. Igualmente lo hizo el profesor, manifestándoles que se iría a descansar. Cuando se perdieron de vista, los niños se escondieron en unos matorrales. Al constatar que su profesor se había ido, salieron del escondite y nuevamente armaron su partido de fútbol, desobedeciendo el reglamento del equipo y la orden de su director técnico, quien en el momento de conformar el grupo les exigió como requisito para continuar en la selección, que una vez terminadas las prácticas debían trasladarse a sus casas a almorzar, justificándoles la necesidad de una buena alimentación para el deporte y el crecimiento como niños que eran. Además, la preocupación que podría generar en las familias, si los niños no llegaban a la hora acordada con la institución.

Eran, las dos y cuarenta y cinco de la tarde, cuando uno de los niños que ocupaba la posición de delantero venía a toda velocidad, sacando un fuerte remate del balón, cruzándolo por el travesaño del arco y yéndose al otro lado, a un pequeño potrero de dos mil quinientos metros cuadrados que colindaba con la escuela.

La cerca del potrero no era de postes con alambre de púas como es la costumbre, sino que el dueño optó por cercarlo de bloque porque tenía intención de construir su casa en un futuro y como no podían entrar cerdos y gallinas se llenó de una biodiversidad vegetal abundante, entonces, para que el pasto no se perdiera y tampoco crecieran demasiados matorrales, decidió apastar dos burras.

La forma en que se encontraba cercado el potrero, ocasionó que el arquero tuviera que trepar y pasar al otro lado para coger el balón. Cuando estaba en la pared, no logró divisarlo por la protuberancia de la vegetación. Bajó con mucha cautela porque se podía caer y, mientras lo buscaba, escuchó que se movía algo y se asustó un poco. Esto le generó mayor tensión porque quería saber qué era lo que estaba moviéndose. Imaginó que podría ser una iguana comiendo retoños. Se acordó que se encontraban en épocas reproductivas, pensó en cogerla, pero al mismo tiempo se le vino a la mente lo que el profesor de ciencias naturales y educación ambiental les decía en relación con la extinción de varias especies en el planeta y que con el tiempo se quedaría sin animales y plantas, recordándoles la biodiversidad de la región, entre ellas la iguana, ya que para el profesor de ciencias, estos reptiles son supremamente perseguidos en la costa caribe colombiana durante los meses de enero, febrero y marzo, para extraerles los huevos, dejándolas incapacitadas para volver a reproducirse.

Ante el panorama que se estaba dando, se había dado cuenta que algo extraño sucedía y en la medida en que se acercaba pausadamente al sitio del ruido, se escuchaba más el sonido: parecido a un quejido. De pronto, con mucho cuidado fue abriendo lentamente los matorrales que le impedían visualizar y desde el sitio donde se arrastraba divisó a un hombre haciéndole el acto sexual a una burra. El niño aterrado exclamó:

– ¡Dios mío, el profe Tito Liborio!

El mismo que cotidianamente durante las prácticas de fútbol y las clases de educación física les hablaba a sus estudiantes de la ética y moral del futbolista y que insistía tanto en la cívica de Carreño que se volvía fastidioso. El niño, supremamente sorprendido y atormentado con la escena que estaba observando se olvidó del balón, acordándose de sus compañeros. Regresó con mucho cuidado y trepó nuevamente la pared y desde arriba, con el brazo derecho, llamaba a sus amigos.

Estos, esperanzados en que el arquero apareciera rápidamente con el balón, al observarlo que no lo tenía, lo vituperaban:

- ¡Idiota ¡ !Rápido! ¡Qué, no lo encuentras? Pronunciaron varios.

Él se llevaba el dedo índice derecho a la boca y les hacía señas que bajaran la voz, pero sus amigos no le entendían. Cambió de estrategia y los volvió a llamar. Esta vez con las dos manos, incitándolos a que subieran.

De tanta insistencia logró convencerlos y aceptaron venir y con mucha calma y diplomacia les dijo:

- Suban con cuidado, el profe Tito Liborio se está comiendo una burra.
- ¡Cómo!”. Contestaron varios.

Entonces, Sérvuro Luis en tono muy pausado manifestó:

- Vamos a bajar la voz, subamos uno a uno para pasar al otro lado. Con mucho silencio llegaron cerca donde estaba el profesor Tito con la burra. Algunos de los niños, acostados en el suelo, tenían la boca llena de pasto para contrarrestar la risa que les producía las expresiones de cariño del docente con la concubina:
- Ay mamita querida, tú lo eres todo, me tienes amañadito. Ya sabes: son todos los martes y viernes. Tú sabes que hoy me voy para mi pueblo: vengo nuevamente el lunes. Y continuaba diciendo:
- ¿Qué te pasa Cipriana que no te veo contenta? Preciosa esto del fútbol quita mucho tiempo, por esa razón no te frecuento tanto. Tú sabes que esto me ha dado éxitos, he ganado varios campeonatos y paso muy ocupado, por eso no te dedico más tiempo.

En ese instante fogoso, la burra reversó el labio superior y el profesor le manifestó:

- “Que te pasa Cipriana que esa no es tu sonrisa”.

Estas expresiones amorosas del profesor para su amante, generaron en los niños mucha risa, lo que ocasionó que uno de ellos, el loco Pablo no se aguantara y se vino en carcajadas, haciendo que el profesor se desprendiera bruscamente de su amor. Sólo le dio tiempo para recoger los zapatos, y velozmente salió desnudo entre la protuberante vegetación, chuleado y correteado por sus alumnos:

- uuueee, uueee, uuueeeee, burrero, burrero, burrero, uuueeee, burrero.

Los trancos del profesor eran muy largos, quizás más que los que hacen los atletas en los juegos olímpicos. Sorpresivamente pegó un salto tan grande que logró pasar la puerta sin tocarla, escuchándose un sonido estruendoso por la caída, desapareciendo como por arte de magia.

Los jovencitos siguieron buscando el balón, hasta que lo encontraron, al igual que la vestimenta que no logró llevarse el profesor por la presión a mansalva que le hicieron. Además, estuvieron observando las burras durante un buen rato, mirándolas para ver cuál había sido la concubina del sabio del fútbol durante los años que llevaba en el pueblo. Para saber cuál era la predilecta, ya que ambas tenían el mismo tono zaino, Diovadil burlescamente anuncio:

- Ueh Cipriana.

Entonces, la más alta levantó la cola, lo que ocasionó que todos reventaran en carcajadas. De aquí fueron a la plaza del pueblo a analizar y pensar qué hacían. Uno de los niños dijo:

- Si lo decimos nos saca del equipo y nos puede hacer perder el año.

Otro decía:

- Ese profe se va del pueblo.

Jairo, manifestó:

- ¿Ustedes creen que no le va a dar pena con nosotros?

El “Pello” dijo:

- Pero si el profe no sabe quién fue.

Todos reviraron:

- Como no va a saber si nos vio.

Entonces Sérvuro Luis, volante de creación, dijo:

- Hagamos una cosa, él se va hoy para su casa. En caso de no regresar más, lo decimos por todo el pueblo. Y si regresa, nos quedamos callados.
- Oye, verdad, hagamos eso, pero que se cumpla, tú Pablo que todo lo dices. Terminó diciendo Toño.

De pronto, el loco Pablo, arquero suplente, saltó diciendo:

- Les prometo que no digo nada, esto si es serio.

El loco Pablo, como muestra de su cumplimiento, hizo una cruz con los dos índices de sus manos, miró al cielo y la besó.

El lunes siguiente todos los integrantes del equipo estaban a la expectativa si el profesor estaría con ellos. Esperaron hasta las diez de la mañana y no se presentó. El director, al observar que los alumnos estaban sin clase y haciendo desorden, llegó al curso diciendo que la inasistencia del profesor Tito debía ser por algún inconveniente de fuerza mayor; garantizándoles que para el siguiente día estaría con ellos.

Ante las apreciaciones del director, de la parte de atrás emergió una voz, la de Jairo Muñoz, quien habló suavemente:

- No creo que regrese.

El director reviró:

- ¿Quién habló?

Todos permanecieron callados.

- Me hace el favor y levanta la mano el que habló o los castigo con cien planas. Terminó diciendo.

Los amigos que se encontraban al lado de Jairo, con gestos lo presionaron para que hablara y así evitar el castigo masivo para todo el curso. Cuando decidió levantar la mano, el profesor le preguntó

- ¿Por qué usted dice eso?
- Profe, lo decía porque el día está nublado, a lo mejor llovió para su pueblo, él es muy cumplido.
- Ahhhhh, y hasta tiene razón porque cuando para allá llueve no pasa ni tractor. Terminó corroborando el rector.

Pasaron varios días y el profesor Tito Liborio no regresó. Sérvuro Luis encabezó el grupo para llevar a la escuela la ropa que había dejado el profesor en el potrero y que hoy día se encuentra junto con el balón que permitió descubrirlo como reliquias culturales de la institución.

Cuando los niños jugaban en la calle con bolitas de cristal al quiño, los escolares aterrados reseñaban los hechos que el profe les había enseñado en el fútbol y que el hombre de las tácticas para obtener triunfos regionales e intercolegiados no regresaría más, no por malos resultados en el fútbol, sino por una estrategia de la vida que no le funcionó por mucho tiempo.

El dueño de las burras se las llevó a otro potrero distante de la escuela para evitar que episodios semejantes se volvieran a repetir. Además, buscaba bajar la tensión en la institución y el escándalo en el pueblo. Estas acciones de reparación no fueron posibles, entonces el dueño decidió vender a Cipriana, pero, cuando fue a buscarla para entregarla al nuevo dueño, no la encontró, la habían raptado.

5.3.1 Quince años de delirio.

Después de un año de estar en la ciudad se dieron las elecciones políticas para Senado y Cámara, logrando vincularse a la campaña de un cacique político de la región, quien posteriormente lo nombró en una universidad como trabajador raso, pues no tenía títulos. Luego por política institucional validó la primaria, el bachillerato y entró a estudiar Licenciatura en Biología. Al ser excelente estudiante lo ascendieron a laboratorista, y una vez graduado, algunos profesores le dieron la oportunidad de hacer clases. Posteriormente empezó a estudiar Licenciatura en Matemáticas. Al obtener el título, logró vincularse a un prestigioso e histórico colegio oficial de la ciudad, donde orientaba las matemáticas, área que le hizo crear muchos problemas con los estudiantes.

Con la consecución del anterior cargo, se hizo famoso, pues, pasarle la asignatura no era nada fácil. En un año cualquiera le asignaron el octavo grado quienes eran cuarenta y dos estudiantes, que en su mayoría provenían de la capital, sólo tres tenían origen provinciano, donde tuvieron la oportunidad y el privilegio de salir a estudiar de su pueblo para la ciudad.

Uno de estos, de nombre Sérvuro Luís, cuando llegó el primer día al colegio quedó pálido al encontrarse a su gran profesor de fútbol haciendo clases de matemáticas, y quien no logró identificar nunca a su exalumno de primaria, convirtiendo su asignatura en la más dura de todas, ya que por curso no le pasaban más de doce estudiantes.

El profesor que Sérvuro había conocido en San Francisco de Nuevo Oriente ya no gozaba de la amabilidad que antes lo había caracterizado, por el contrario, su estado de ánimo grosero era permanente, no era fácil abordarlo, alegando que no tenía tiempo, además, el muchacho muy extrañado porque su profe de primaria y de educación física estaba orientando las matemáticas, que en ese entonces les decía que eso era para locos, y que por eso él no enseñaría jamás esa asignatura.

La actitud del profesor frente a Sérvuro, era indiferente, como el de la persona que jamás en su vida ha visto a otra. El muchacho ante lo acontecido con el profe, tenía dos hipótesis. Había la posibilidad que como ya era preadolescente no se acordara de su rostro, la otra, se hacía el loco para no recordar lo acontecido en San Francisco de Nuevo Oriente.

Ante esta circunstancia, el muchacho mostró madurez, y no comentó nunca a sus compañeros lo que había sucedido con él, ubicándose en un nuevo contexto y en unas experiencias diferentes.

En todas las evaluaciones sólo colocaba tres ejercicios de los más difíciles del álgebra de Báldor, situación que condujo que al finalizar el año académico todos necesitaban cinco para pasar. Los jóvenes al ver que iban a perder la asignatura y que para el profesor Tito era una satisfacción que los estudiantes reprobaran, los muchachos idearon reunirse en la casa de uno de los estudiantes, en la de Manuel Polo para analizar los contenidos que entrarían para el examen final, ya que habían asignado los últimos tres capítulos del álgebra de Baldor.

Esta situación condujo a que los estudiantes se reunieran varias veces revisando cómo hacían para estudiar, hablar y analizar la posibilidad que existía de pasar la asignatura, análisis que dejó como resultado, que así como estaba planteado el examen final nadie pasaba. Ante esta situación, Sérvuro Luís conociendo quién era el personaje, planteó una estrategia que al explicarla, todos se quedaron callados, pero finalmente les dijo:

- Nos atrevemos o somos hombres muertos.

Ante la difícil situación aceptaron la propuesta y se comprometieron responsablemente de los riesgos que había que correr. Entonces, así como se había propuesto, escogieron tres problemas, los practicaron, y se los aprendieron, llegando todos a un acuerdo, en que si el profesor dictaba, por ejemplo: un carro se desplaza a ocho Km. por horas, ellos colocaban un ratón, si el segundo era un árbol, entonces colocaban un camión, que era el que habían estudiado, y si el tercero decía cualquier cosa, ellos tenían orden de colocar lo que habían pactado.

Uno de ellos dijo:

- Cuidado alguien va a colocar una cosa diferente, porque si los cuarenta y dos estudiantes colocamos iguales los tres ejercicios que nos aprendimos, él no puede reclamar, y si lo hace, decimos que está loco, alucinando, y que explique, entonces, ese hecho de que todos tenemos el mismo examen. Ahora, si el profesor por alguna circunstancia pretende realizar una evaluación para cada fila como forma de controlarnos, empleamos la misma estrategia.

El grupo se concienció tanto que todos afrontaron el reto, y dispuesto a lo que sucediera.

Para el día que estaba programada la evaluación, los jóvenes preocupados esperaban al profesor en el aula. Todos observaban por la ventana para conocer el momento exacto cuando el docente llegara. Estaban pendientes; pero a última hora surgió una inquietud por parte de Eustorgio Enrique, preguntando:

- ¿Qué hacer en caso que los trajera fotocopiados?

Entonces, Nacho Arias dijo:

- Hermano, ahí si no hay nada que hacer, yo pienso que alguien tendría que fingir un mareo y privarse, o alguna pelea entre nosotros, no sé, pero esa parte no se analizó: esperemos que no sea así. Ahora, si los trae escrito a mano en un papel, y los compara con los de nosotros en su casa cuando vaya a calificar y no correspondan con los que él colocó, seguramente él va acudir a su prueba reina.

Ante esta apreciación, Guillermo Puello manifestó:

- No hay ningún problema, nosotros podemos alegar que esos que él tiene en el papel no los dictó en nuestra aula, y que se acuerde en que curso los colocó, pues ustedes saben que son seis grados de octavo donde él orienta la asignatura.

Entonces, Yony Peña preguntó:

- Y si él insiste en que fue del papel donde los dictó ¿Qué hacemos?

Manuel Polo recriminó:

- Señores, nuestra posición es que él se presentó en el salón de clases con el álgebra y los sacó directamente del libro, y que de ese libro fue que estudiamos, porque ese es el que él utiliza, además, siempre lo carga para las clases: esto no es un secreto para nadie en este colegio.

Cuando el docente llegó al aula, se dieron cuenta que no los trajo en fotocopias, comprobándose el hecho cuando se metió la mano al bolsillo y sacó un papelito viejo, donde los traía formulados. Todos se miraron, y con los gestos que hacían con la boca, ojos y manos, estaban dándose ánimo dispuestos a lo que habían ido: a hacer los ejercicios que ellos habían hecho en casa.

El profesor empezó con uno que decía; una canoa se desplaza a veinte kilómetros por hora, luego de terminar con éste comenzó con otro; una bola se desplaza a un kilómetro por hora, y así sucesivamente, hasta que los muchachos tergiversaron totalmente los tres ejercicios. Una vez terminó de dictarlos guardó el papelito, supuestamente para corroborar en casa, aptitud que no le gustó a la gente, sin embargo, ya habían analizado esta situación y cuál era la respuesta.

Ahora, los estudiantes habían llegado a un acuerdo que no podían entregar rápido, inclusive, esperar que el profesor manifestara: “Voy a recoger, el tiempo se acabó”. Precisamente ocurrió lo que estaban esperando, cuando anunció:

- Ya llevan dos horas y sólo han entregado tres.

De pronto se quedó callado, y luego de dos minutos mencionó:

- Cinco minutos y recojo.

Entonces, empezó a mirar con mucho cuidado el reloj, de tal modo que cuando se cumplieron los cinco minutos adicionales, volvió a decir:

- O entregan o no recibo ningún examen.

De inmediato todos se pararon a entregarlos, a lo que respondió:

- ¡Ahhhhh! Que si saben.

El docente no tuvo la precaución de revisar en ese momento los exámenes que le iban entregando, sino que los mandaba a colocar dentro de un folder diciendo:

- Habrá el folder y póngalo ahí.

Esta evaluación fue realizada un viernes, y al salir de la institución el profesor fue invitado por amigos a departir unos tragos. El sábado en la tarde empezó a calificarlos encontrándose que los tres ejercicios en todos los estudiantes no eran los que él había dictado. Ante la eventualidad presentada se rascaba la cabeza diciendo para sus adentros:

- ¿Qué es esta vaina?

Empezó a buscar el papelito donde tenía los ejercicios, pero no lo encontró por ningún lado. Disgustó con la esposa; revirándole que todo se lo cogían. La trabajadora doméstica, al presenciar el enojo y la ira del profesor preguntó a la patrona por la rabia de su jefe, pero una de sus hijas se le adelantó a la respuesta de la señora, quien entonó:

- Porque se le perdió un papelito.
- ¡Ahhhhh!

Contestó la joven y continuó diciendo:

- Yo lo encontré en la camisa que lavé esta mañana, inclusive lo estoy asoleando.

La hija se desplazó a donde el padre para poder aplacarlo, comentándole lo sucedido. El hombre con ira se trasladó al patio y pidió que le mostraran el papel. Cuando lo vio se agarró la cabeza, manifestando:

- Ahora sí me jodieron.

Lo cogió y le ordenó a la muchacha para que lo secara con la plancha. Cuando esta se lo devolvió cogió más ira, porque no pudo constatar el hecho, los ejercicios se habían borrado.

El profesor insistió en presencia de su esposa y sus hijas, que se los habían cambiado. Pero estas se miraron, y con el gesto que hicieron no estaban de acuerdo con el jefe de la casa, el cual volvió a revirar con mucho más enojo:

- Estos hijueputicas me las van a pagar, y muy caro.

Pidió agua de limón, bebió y volvió a acostarse. El lunes a primera hora se presentó al colegio contando todos los acontecimientos pasos por paso. La directiva junto con el cuerpo docente recibió la noticia con desagrado, en la cual expresaban lo delicado del acto y que si eso era cierto, el curso podría ser expulsado, sobre todo a los autores intelectuales.

Pero, algo que ayudó al plan perfecto de los muchachos fue que el docente ya había tenido varios problemas en la institución por lo duro que había sido como profesor de matemáticas, inclusive, con el mismo curso había tenido ciertos altercados, los cuales habían sido ganados por el profesor.

El día que el docente se presentó a rectoría con todos los argumentos para comprobar el hecho, sólo le faltó la hoja donde los había escrito, situación que lo dejó con pocas posibilidades para contrarrestar la acción de los alumnos. El rector convocó a reunión de profesores, los cuales tomaron la decisión de apoyar a su colega. El curso al enterarse de la decisión del colectivo de docentes se desplazó a la reunión. Cuando el profesor hacía su defensa culpando a los muchachos, estos lo interrumpieron y delante de todos, uno de ellos, Guillo Puello, tomó la vozera manifestando:

- Vea señor rector, este profesor no es la primera vez que tiene problemas en las partes donde ha trabajado, y aquí mismo en el colegio, los ha tenido, yo le pregunto a usted y al resto de profesores: ¿Es o no es verdad?

Todos se miraron y el rector trató de hablar, pero el mismo profesor reaccionó y dijo:

- Sí es cierto que he tenido problemas aquí, pero no en otras partes como lo señala el joven, además, en todos he tenido la razón.

Con estas palabras, el resto de profesores lo apoyaron más. Sin embargo, Guillermo Puello retomó la defensa y continuó diciendo:

- Déjeme hablar profesor Tito, entonces, repito, no es la primera vez, y él lo ha aceptado y ustedes saben, que la rabiecita es con el grupo de nosotros, ni siquiera es con los otros cursos, vea señor rector, este profesor cómo es que ahora dice que esos no son los ejercicios que él dictó; donde todos los alumnos los tenemos iguales, y ninguno del curso los tiene como supuestamente él los dictó. Por favor profesores, si hubiese existido fraude, algunos los tuvieran diferentes, pero nadie los tiene, no creen ustedes que este señor lo que quiere es hacernos perder el año.

El resto de cursos de octavo grado se enteraron de lo acontecido, apoyando a sus compañeros, máxime, cuando no tenían idea del plan que le habían montado al profesor, además, a ellos también les servía la sanción para el docente, pues, en su mayoría iban mal. El joven Guillermo continuaba diciendo:

- Señores profesores, eso es palpable, cómo se nos va a ocurrir cambiar los ejercicios y si eso es así como lo dice él, que muestre el papel donde los tiene escritos, o también va alegar que se lo sacamos del bolsillo. Esos ejercicios que dictó están en el Álgebra de Baldor, los invito a todos a que revisen el texto para que ustedes mismos se den cuenta que sí corresponden a los tres últimos temas que se dieron y que usted profe Tito manifestó que sacaría un ejercicio de cada capítulo, entonces, señor rector, con todo el respeto, como él dice que eso no son los ejercicios que el seleccionó para la evaluación. Ese señor, y disculpen si estoy siendo irrespetuoso, está es delirando y yo sé por qué.

Ante los descargos que hizo Guillo en defensa del curso, sus amigos quedaron aterrados, de igual forma el rector y los profesores terminaron por aceptar que los muchachos tenían la razón, por lo tanto, la directiva asumió la responsabilidad de pasar la nota que habían sacado. El profesor Tito Liborio terminó disgustado con la directiva y los profesores, pues estos lo acusaron de sus intenciones malévolas con el curso. Además, fue tan contundente la defensa del estudiante que el profesor no tenía evidencias claras para desmontar la versión programada, pre-estudiada y organizada de los muchachos. Los jóvenes al salir bien librados festejaron, por el contrario, el profesor continuó mal visto en el colegio y lo peor, comenzó su verdadero delirio de que él estaba seguro que no había dictado los problemas del examen que habían resuelto los muchachos.

Tres años después, los jóvenes lograron graduarse como bachilleres, cada uno buscó como es la costumbre nuevas alternativas de vida. Casi todos tenían proyectado seguir

estudiando en diferentes universidades del país, pero fueron muy pocos los que lograron ingresar a la universidad, ya que es un privilegio que esta realidad subjetiva y utópica se vuelva objetiva.

Diez años después, el profesor se encontró en el centro de la ciudad de San Jerónimo de Montería a Guillermo Puello. Cuando lo vio, el viejo corrió a abrazarlo y le dijo:

Hombre muchacho, que hay de tu vida, para dónde te habías metido.

- Profe, yo me fui para San Nicolás de Barranquilla y estudié Derecho.
- Hombre, que bueno, y el resto de muchachos.
- Bueno profe, por ahí veo es al Pello. ¿Lo recuerda?
- No, no, no, no lo recuerdo muy bien ¿Cuál era ese?
- Profe, al que le daban las epilepsias y pasaba echando espuma por la boca, se acuerda que le decíamos el detergente.
- ¡Ahhhhhh!, claro, claro, el de la espuma por la boca, claro, claro, bueno y el resto.
- Profesor, la mayor parte no lograron seguir estudiando por falta de oportunidades, por ahí me los encuentro en oficios varios, vendiendo chance, algunos tienen chazas, hay dos que son zapateros, como seis son chóferes ¡ahhhh! Otros se fueron para Venezuela a buscar trabajo.

Luego de un buen rato de estar hablando y recordando anécdotas, el profesor se lo quedó mirando y le dijo:

- Oye Guillo, vamos a hablar una cosa seria; yo necesito preguntarte algo, pero quiero que seas sincero conmigo, no vas a tener ningún tipo de problema, ya estoy viejo, y no quiero continuar con este delirio que he padecido durante los últimos quince años de mi vida, dime una cosa, mira mijo, el día que me muera quiero irme tranquilo, dime la verdad, te lo suplico.
- Cuénteme profesor.

El joven abogado sabía que la preocupación del profesor venía por cuenta del histórico examen que le habían cambiado.

- Guillo, tú te acuerdas de aquel problema que se presentó por un examen donde yo decía que ustedes me habían cambiado los ejercicios, pero el curso insistía en que esos eran los que yo había dictado, y fuiste tú el que encabezó la defensa. Dime la verdad ¿qué fue lo que pasó? Mírame hijo, ya estoy viejo y jubilado, tú eres un joven profesional con todo un porvenir, deja que este anciano esté tranquilo.

Guillo sonrió y entonó:

- Bueno profe, ya que usted insiste, la verdad, verdad, fue cierto que nosotros se los cambiamos.

De pronto el profesor pegó un salto de alegría y exclamó:

- ¡No joda! yo sabía que no estaba loco, Diosito mío, gracias porque cuando muera me voy tranquilo, era lo único que estaba perturbando mi vida en pensar que estaba loco. Hoy mismo llamo a todos los profesores y al director para informarles que los locos eran ellos, Diosito mío, gracias, gracias, Diosito lindo, gracias Dios mío, gracias.

La gente que se encontraba muy cercana a ellos se reían viéndolos hablar.

El profesor tuvo que recurrir a una mentira: decirle a Guillermo que se había jubilado, situación que no era cierta, además, no estaba viejo como lo pregonaba, inclusive, también ejercía como profesor en la Universidad de Córdoba, en donde se desempeñaba en las dos áreas que había estudiado, las matemáticas y la biología. Tanto, que en la universidad sucedió un caso parecido, colocándole mil ejercicios para que los muchachos del tercer semestre de licenciatura en biología los resolvieran.

5.4 DIALOGICIDAD Y PRAXIS PARA EL EMPODERAMIENTO DEL MAESTRO...UNA FORMA DE LLEGAR A SER SUVIDAGOGO.

Un día cualquiera el Maestro Crisóstomo como un miembro más de la escuela¹²⁵ a la que pertenece, pensó, analizó, reflexionó y tomó la decisión de no seguir en la rutina histórica de sólo orientar la clase, de esperar el descanso, y nuevamente regresar al aula para seguir con la dinámica de la enseñabilidad, con poca, o en algunos casos, sin productividad académica, que refleje la sistematización de la práctica pedagógica¹²⁶ con el objetivo de contribuir en el mejoramiento institucional, además, decidió no continuar orientando los procesos formativos y educativos aislados de la crítica que genera la construcción del sí mismo del docente, debido a que esta subjetividad pedagógica, o en palabras del autor, la suvidagogía¹²⁷ se convierte en modelo de formación para la revaloración del maestro como sujeto de la enseñanza.

¹²⁵ La ley 715 del 21 de diciembre del 2002 acuñó la definición de institución educativa, concepto que se aleja del de escuela, y que es excluyente en la medida en que hay una institución como la principal, la grande, la catedral, que tiene sedes, con condiciones mínimas, las cuales tributan a la gran catedral llamada institución. Desde el texto se asume la posición que no existen instituciones educativas, sino escuelas primarias y escuelas para secundaria, no significando, que no pueda utilizarse el término en el texto.

¹²⁶ Para González Arismendi Samuel, es la concreción de un sistema de ideas, proposiciones, discusiones y producciones que se manifiestan en un sistema de acciones que puede tener un lugar, ya sea en las aulas o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y la educación del hombre.

¹²⁷ Es una propuesta de una nueva pedagogía que tiene en cuenta la revalorización del maestro como modelo de formación para el sujeto en construcción, debido a que permite conocer no sólo la vida pedagógica del sujeto que actúa, sino el sí mismo del otro, razón que faculta para decir, que es una pedagogía de

Ante las circunstancias dadas, elaboró una propuesta para los profesores y directivos de la escuela, donde les expuso las razones que lo habían llevado a tomar la decisión de fortalecer los procesos de enseñanza como deber - ser de él con sus colegas y estudiantes, ya que sin esta dualidad no tiene sentido el saber y la investigación para el desarrollo institucional. Ya lo decía Ignacio, haciéndole la cursiva al concepto de genealogía de Nietzsche; “mi saber, es un deber-ser, que se refiere al ser del saber”.

De igual manera, cuando la propuesta la dio a conocer fue recibida por directivos y docentes como una locura, formándose el escándalo burlesco más grande que había podido darse en la escuela, ya que la mayoría lo miró como algo cursi el hecho de investigar sobre lo que sucedía en la cotidianidad de los submundos de tensiones¹²⁸ que se dan en el contexto social y educativo de la escuela, debido a que lo interesante para ellos es la zancadilla, la ironía, la deslealtad, la intolerancia y la tergiversación de los hechos, además, la concepción investigativa y de ciencia con que habían formado a estos profesores en sus respectivas licenciaturas no les permitía ver a este tipo de investigación como una posibilidad para generar conocimiento y sentido en la escuela, simplemente eso no era ciencia.

En consecuencia, el maestro Crisóstomo continuaba pensando que su deber-ser y del resto de maestros no podría estar solamente dedicado a la transmisibilidad de los saberes a través de una serie de encuentros semanales con sus estudiantes, sino que también tenía que estar relacionada con el fortalecimiento de la institución, de la educación, de los procesos que esta demanda, de su transformación como maestro, es decir, del empoderamiento de estos, así como vigilar acerca de la evolución del conocimiento científico, al igual que crear hábitos de estudios, lecturas e investigaciones tanto en docentes como en estudiantes, debido a que la mayor parte de las actividades estaban relacionadas con el chisme, la maldad, la calumnia, injuria, la hipocresía y en lo académico, a la reproductividad de los saberes, al seguimiento de cronogramas y al activismo laboral.

intersubjetivización como posibilidad de conocer lo que se hace durante la enseñanza en la relación sujeto-sujeto, lo que significa, poder hacer parte del desarrollo de la otredad.

¹²⁸ Son mundos compulsivos que hacen parte del mundo de la vida, donde se desenvuelve el hombre y la mujer, el estudiante, la estudiante, el niño, la niña, el maestro, la maestra, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, entre los cuales se encuentran: **a. Submundo biológico-vital:** Referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital. **b. Submundo organizacional:** Es el acomodamiento de la naturaleza en relación con lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir. **c. Submundo artificial:** Donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, la cual estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad. **d. 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, y comprender. **e. Submundo simbólico-émico:** Es este quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales.

Sin embargo, de los trece docentes y tres administrativos de la escuela, luego de insistirles y visitarlos personalmente, logró que sólo seis aceptaran la propuesta de reunirse con él para que les explicara mejor cuál era su intención.

De loco no lo bajaban, pero nunca prestó atención a los comentarios que sus colegas hacían, por el contrario, siempre se mostró afable, colaborándoles desde todas las formas, ya que éste maestro era el único apoyo que tenían los docentes y estudiantes cuando se les presentaba alguna situación por fuera o dentro de la escuela, al igual que a los padres de familia, inclusive, la directiva tenía que recurrir a él para apoyarse en sus conceptos, apreciaciones y toma de decisiones.

Ante los argumentos del maestro, los seis profesores aceptaron la propuesta y decidieron trabajar el proyecto para sacarlo adelante y por consiguiente a la escuela. Para comenzar, trazaron lineamientos relacionados con horarios, cronogramas, materiales, disponibilidad de tiempo, presupuesto, gusto y ganas.

Ahora bien, el texto no es una profundización específica sobre cada uno de los temas que se abordan, sino, una reflexión sobre temáticas que son álgidas en las escuela, inclusive, universidades, y que el grupo de profesores como respuesta al proyecto que presentó el maestro Crisóstomo se animaron y empezaron a dialogar, a conversar y a disentir sobre lo que se da alrededor de la escuela para empezar a romper con la dinámica cotidiana y ser maestros alternativos, es decir, empoderados, cuya metodología de abordaje se metafórica con la de una mayéutica socrática.

Desde la perspectiva del empoderamiento, Romeo (2005), manifiesta: “que empoderarse es como el poder de hacer, de ser capaz, de sentirse con mayor control de las situaciones. Según este enfoque, el individuo tiene un rol activo y puede actuar en cualquier programa de cooperación gracias a la actitud crítica que ha desarrollado. Esta noción rompe con la idea de que el individuo es un ser pasivo de la cooperación y pasa a convertirse en un actor legítimo”.

De acuerdo con lo planteado, el empoderamiento tiene varias acepciones, inclusive, su utilización más frecuente como paradigma es en las teorías del desarrollo, pero la extrapolación que le hago al término en este texto, es para acuñárselo a la educación, con el objetivo de mirar que los individuos puedan desimaginarse en el entorno donde viven e intervengan en la toma de decisiones como garantes en sus procesos teóricos-políticos en el que se valoren y se respeten los derechos humanos, con la intención de revisar las acciones que se emprenden para el desarrollo de la sociedad, con la pretensión que desde esta se analicen ciertos patrones de poder y saber que permean la toma de decisiones sin que se afecte la dinámica crítico-reflexiva, para el caso que nos convoca, las instituciones educativas.

Con esta propuesta del maestro Crisóstomo, su escuela sería otra en el futuro, eso sí, teniendo mucho cuidado con los que no hacen ni dejan hacer, ya que el deber-ser de ellos, es entorpecer la dinámica de trabajo, o en su defecto, que al señor alcalde no se le dé por hacer traslados de los miembros del equipo, no porque esté empoderado, sino para beneficiar al clientelismo politiquero, como lo hicieron con el maestro Juan Pascual que por hacer una labor similar a esta lo trasladaron.

¿Creen ustedes que el empoderamiento del maestro desde la academicidad, así como su investigación y productividad académica, al igual que la creación de nuevos discursos científicos están mucho más relacionados con situaciones culturales que con otros fenómenos contextuales como sueldos atrasados e irrisorios, falta de materiales pedagógicos y didácticos, manejo teórico-conceptual de teorías, enfoques y modelos pedagógicos, profundidad en la disciplinaria, problemas normativos, y/o niveles formativos ?

¿Creen ustedes que los miembros de las instituciones educativas deben centrarse mucho más en la producción del conocimiento que en la reproducción del mismo y del activismo laboral?

5.4.1 Educación e imágenes

Las imágenes son ideas que en nuestra mente nos hacemos sobre algo que ya hemos apreciado o vivido con anterioridad, es decir, una experiencia que se ha tenido. A veces se forman imágenes mentales de lo que deseamos, cómo hubiéramos querido que hubiese sido una realidad del pasado o del presente. La educación se facilita con la coordinación entre el pensamiento y las imágenes, siendo un dualismo que permite relacionar e interactuar con lo que se va desarrollando en el contexto donde se dé la percepción, la aceptación y la apropiación de las ideas, con la pretensión de poder actuar sobre un objeto.

- Buenas tardes señores profesores, como les terminé de ir en la mañana.
- Bien, bien maestro Crisóstomo, viendo que nos estamos entusiasmando con la reflexión sobre el conocimiento, y que el tema del cual nos va hablar hoy también es interesantísimo al igual que todos los que elegimos para tertuliar sobre los quehaceres que rodean al maestro, así como el fenómeno de la enseñanza y el aprendizaje.
- Un momento maestro Adriano, fíjese lo que está diciendo, yo fui muy claro con ustedes, ya hicimos un ejercicio en donde pidieron encarecidamente que les enseñara la metodología que vamos a emplear durante el proyecto en cada sesión para reflexionar, espero que en el día de hoy lo hagamos en conjunto.

En el instante el maestro Crisóstomo fue interrumpido por la Señora Betty, quien manifestó.

- Mire maestro, nosotros vamos a ser sinceros con usted, inclusive, yo no concibo un profesor que no lo sea, ya que esto es lo que debe caracterizar a un docente. Es cierto que queremos dialogar, conversar, tertuliar, pero nos encontramos en desventaja con usted. Fíjese, que ahora es cuando nos estamos dando cuenta que se nos ha pasado el tiempo en la asistencia a la mera clase, repitiendo el conocimiento que producen los científicos y que nos los exigen los organismos de control, porque si no lo hacemos, violamos la norma, y nos abren un disciplinario, o simplemente nos votan, es decir, que lo que la escuela hace es reproducir saberes, y lo hace, porque la obligan, no es cierto que el docente tenga libertad de cátedra, eso es controlado. Maestro, a usted lo tratábamos de loco, porque de todos los profesores de esta zona ha sido el único que siempre ha estado pendiente de auto formarse, leyendo, consultando e investigando, proponiendo proyectos y atreviéndose a modificar lo que nos viene de otras partes del mundo¹²⁹.

El tema que vamos a revisar hoy sobre las imágenes del educando, particularmente no conozco de eso, como tampoco de las temáticas que quedan por abordar, como el regaño, la calificación, el juego, la sexualidad, temas que fueron escogidos por todos nosotros.

Entonces maestro, yo pienso que lo que está sucediendo simplemente es que el nivel académico que actualmente tenemos no nos permite tertuliar, por estas razones fue que en el tema anterior se le propuso para que hablara y nosotros le escuchamos, hasta que nivelemos los saberes que circulan y dinamizan a las escuelas a través de las lecturas sugeridas para este proyecto, más las que podamos hacer particularmente, así como lo ha hecho usted.

En ese instante el maestro interrumpió, diciendo.

- Ustedes lo que quieren es que yo hable en todos los temas acordados para que vayan aprendiendo la dinámica de los conversatorios, es o no es, profesor Adriano.
- Claro, claro, nosotros por ahora lo escuchamos, déjenos que aprendamos la cultura de la lectura, de la reflexión, del pensamiento y por supuesto de la acción.
- Bueno, nuevamente les digo, no hay ningún problema, lo que quiero es que profundicen en estos temas y revisen muchos autores, porque los vamos a necesitar. ¡Ahhhhh! discúlpenme, algo que no es cierto en relación con lo que dice la señora Betty de que no conocen mucho de los temas que vamos a debatir, no lo acepto, porque les hice llegar a tiempo la

¹²⁹ El maestro lo que hacía era resignificar lo que estaba dado, adaptándolo al contexto donde se encontraba la escuela.

documentación respectiva. Empecemos y hablemos hoy como lo habíamos mencionado sobre el problema de las imágenes del educando y su incidencia en el aprendizaje.

Colegas, la infancia es una etapa por la que atraviesa toda mujer y hombre en la cual se adquieren muchas experiencias e imágenes, estas desde la infancia se tornan muy especiales porque son representaciones de cosas reales, representaciones sociales e imaginarios colectivos de situaciones concretas, objetivas, y veraces.

El niño es muy objetivo y concreta realidades, razones por las cuales sus problemas son sencillos, convirtiéndose en representaciones simples, por lo tanto, sus imágenes a posteriori constituyen recuerdos de hechos muy concretos. Ahora profesores, yo les pregunto ¿Cuáles son los conceptos de la infancia que presentan los principales psicólogos y pedagogos?

- No sabemos maestro.

- Bueno, veamos algunos de los más conocidos hoy. La psicología divide la infancia en tres grandes periodos. La primera infancia, va desde los dieciocho meses hasta los tres años, correspondiendo el ingreso del niño al seno familiar, caracterizado por la dependencia total y súper protección, aquí el niño es intro proyectivo, sólo existe un Yo ambiente-placer, sin restricciones. La segunda infancia, es desde los tres a los cinco años. En ésta el niño comienza a tomar conciencia de su ser diferenciado, de su YO, con respecto a los no yo. Aparece en esta etapa el nonismo infantil, los padres lo llaman rebeldía, pero esto es liberación psicológica. La tercera infancia va de los cinco años a los diez años. Corresponde al descubrimiento de otras relaciones diferentes a la de los padres. El niño es lo que en familia hace de él y generalmente según sea la infancia será la madurez.

Esta revisión de literatura que les hago y que ustedes la tienen y que les recuerdo que si no leen, olvidense que van aumentar su rigor conceptual, su pensamiento, sus habilidades comunicativas, expresivas, de todas maneras, es necesario para que observemos que la capacidad intelectual necesita de revisiones bibliográficas.

Fíjense ustedes, que el significado de la palabra infancia es el de la incapacidad para hablar. Durante el primer año de vida, cuando el bebé se apega a otras personas que intervienen en su vida, comienza a moldearse un patrón para caminar, de igual forma, las sonrisas y otros gestos de reciprocidad aparecen con ejercicios sociales y actividades de juego. Es ahora cuando el bebé empieza a comunicarse, y en donde los reflejos biológicos básicos son sustituidos por respuestas aprendidas.

Seño Nora, no se me distraiga, analice usted, que durante la infancia el niño posee a diario muchos ensayos de aprendizajes para relacionar la vista y el sonido de los padres con el

hecho de revisar comodidad, por lo tanto, no es de maravillarse porque el bebé se apega a la madre muy pronto en la vida.

Miren ustedes, al comienzo el infante dirige indiscriminadamente sus comportamientos de apego, como sonreír, vocalizar, extender la mano a cualquier adulto que potencialmente pueda cuidar de ellos, posteriormente lo hacen y principalmente hacia los padres. Esta preferencia se vuelve mayor a medida que el bebé crece en edad, lo que indica que cuando esté entre los seis y doce meses, el bebé puede presentar ansiedad ante un extraño, es decir, aprehensión ante la presencia de adultos desconocidos.

Analícemos lo que dicen algunos psicólogos y pedagogos al respecto. Por ejemplo cuando Piaget plantea que el niño pasa por la etapa de reacciones circulares terciarias, durante la cual puede observarse un auténtico comportamiento de ensayos y errores parecido al mejoramiento. El niño explora las cosas y las mira desde ángulos distintos, lo que llevó a Piaget a llamarlo desarrollo sensorio motor, complemento de la infancia, cuya etapa final es la invención de nuevos medios por combinación mental. Al final de esta etapa el niño habrá cumplido dos años de edad, es decir, es un periodo simbólico antes de la acción.

Miremos amigos profesores lo que dice Erickson. El plantea que el infante encuentra en la etapa de confianza oposición o desconfianza. Ahora, si el bebé tiene sospecha de sus necesidades, entonces confía en el medio y lo percibe como ordenado y predecible, por el contrario, si no recibe buenos cuidados puede volverse suspicaz, receloso y desconfiado con el medio caótico e impredecible e incluyendo a los que lo habitan.

Ahora señor Camila, comparemos todo lo anterior con lo que dice Kohlberg. Para este señor, el primer nivel de desarrollo moral es el nivel preconventional o hedonista. En la primera etapa de desarrollo de este nivel llamada etapa “0” el niño es premoral. Si el bebé pudiera expresar con palabras el principio que guía su comportamiento, diría “eso me gusta y lo quiero”.

De todas maneras profesores, es en la familia donde se comienza la socialización, por tal razón, es base de nuestra seguridad e inseguridad en el mundo de tensiones que nos envuelve. Revisemos y analicemos lo que plantea el naturalismo de Rousseau quien considera que el proceso de maduración del infante debe ser evolutivo y natural¹³⁰ y todo lo que perturba este proceso espontáneo, es dañino y frustrante. Profesor Adriano, no pierda el norte, es a través de los procesos y de las reflexiones pedagógicas lo que debe utilizarse para tomar al niño como piedra angular del proceso formativo y educativo.

¹³⁰ La naturaleza en Rousseau era algo interior que el hombre desarrollaba.

La educación debe formar hombres y mujeres íntegros e integradores¹³¹, no sólo intelectualmente, sino llenando todos los posibles vacíos que van quedando en su proceso de maduración y realización, siendo la razón de todo este proceso la educabilidad¹³².

Como ejemplo práctico, les comento sobre algunas de las imágenes constantes en mi niñez, donde yo jugaba con mucha frecuencia y mi padre me regañaba. También recuerdo la satisfacción de mis necesidades cuando sentía hambre, calor y frío. En muchas ocasiones me ponía triste y a veces lloraba, luego mi madre me ayudaba a satisfacerlas sintiéndome feliz, seguro y confiado.

Imagínese Señor Camila, al cometer una travesura se molestaban y cuando se reunían mis padres conmigo me decían que lo que había hecho no era correcto. Mi vida de niñez transcurrió la mayor parte en el campo, donde me alimentaba con toda clase de comidas y frutas, fui un niño que disfruté de buenos vestidos y juguetes.

Mis profesores y profesoras de primaria eran excesivamente memoristas, a la que más recuerdo es a la señora Maritza, que cuando no le contestábamos las preguntas y lecciones al pie de la letra, nos castigaba colocándonos de rodilla y en el sol bien ardiente. Sin embargo, este tipo de prácticas pedagógicas parece ser que han desaparecido, pero se siguen reproduciendo a través de otras formas de maltrato no físico, si no intelectual. Después de esta experiencia, tuve una profesora llamada Roquelina Rivero, la cual era cariñosa, amable, nunca llegaba enojada y nos animó siempre a continuar hacia adelante.

Miren profesores, las imágenes de la infancia siempre persistirán, sobre todo las que de alguna manera han marcado la vida del individuo.

En relación con lo anterior, profesor Játtin, podemos hacer un cuadro comparativo y analítico sobre ¿Cómo la psicología se encarga del desglose del aprendizaje del sujeto y cómo la pedagogía lo forma en valores y actitudes?

La psicología toma al individuo en su proceso de naturalización, lo estudia críticamente con sus diferentes ideologías, cómo piensa, como aprenden, que siente, cómo actúa, y a través de este mismo proceso, se van conociendo las diferentes etapas de su desarrollo biológico,

¹³¹ Son dos situaciones diferentes. Lo integro está relacionado con los diferentes saberes tanto específicos, procedimentales y actitudinales que se orientan a través de un currículo ordinario o corriente. Sin embargo, es posible que esta persona no integre, sino que desintegre, y esto sólo es posible conseguirlo a través de currículos que sean interdisciplinarios, como el propuesto desde el texto en comentario, como lo es el currículo axiosociovital.

¹³² Es la posibilidad que tienen el hombre y la mujer de educarse cada día más con la pretensión de ser mejores personas, antes que profesionales, científicos y/o expertos.

psicológico, sociológico y educativo. Escuche usted maestro Cogollo, la suvidagogía¹³³ como propuesta toma la multiplicidad de enfoques y perspectivas de la psicología del infante, con el fin de reflexionar, orientar, y acompañar el fenómeno de la enseñanza e impartir conocimientos, aprendizaje que llevan al individuo a la formación de su personalidad y a emprender acciones transformadoras y edificantes.

Ahora, preguntémosnos todos ¿Cuáles fueron las imágenes de mi infancia? Traten de recordar muy bien profesores, las imágenes que cada uno tiene de su infancia donde se tengan en cuenta recuerdos positivos y negativos. Para el caso mío, fui un niño muy travieso, brincaba, saltaba, corría, y jugaba permanentemente con amigos que siempre los tengo presente como Servuro Luís, Ñañon, Teotisto Benjamín, Sebastián, el loco Pablo, Diovadil, Pedro, Jairo, José, Pachito, Carmelo, Guadel, el toba, el toyo, el mono, Kiko, el indio, el nono, el gordo, el diovi y Candido. Recuerdo que jugabamos a los gallitos de brea, bolitas al quiño, barriletes y las frecuentes salidas vía a la ciénaga¹³⁴. Señora Nora ¿Cuál cree usted que es la actividad fundamental del infante?

- No se maestro.
- Mire señora Nora, como se pudo comprobar en las teorías expuestas anteriormente, esta actividad es la del juego, el niño está actuando y descubriendo en un mundo de tensiones que se desarrollan en el mundo de la vida y lo hace a través de la actividad lúdica. Los aspectos positivos comienzan cuando se da la interrelación entre amigos del pueblo, donde compartíamos momentos y cosas personales que enmarcaban un futuro deseado, ya que hablaba de muchas historietas y exploraciones del universo ¿Cómo sería el infinito? ¿Cómo era posible la aviación? y muchas otras cosas. Profesores, me agradaba que los extraños me hablaran bien de mis padres como personas correctas, rígidas en su proceder.

Desarrollé mi infancia con amigos callejeros, cosa que me tenían prohibido con normas autoritarias por parte de mis padres y hermanos mayores a quienes tenía que obedecerles todas estas series de acontecimientos, pero lo hacía a sabiendas que me castigarán, lo que ocasionaba en mí rebeldía, de tal manera que hubo momentos donde llegué a pensar que no era hijo de mis papás. Al entrar a la escuela tomaba el tiempo para entrevistarme con mis amigos y a caminar muchos bosques y lugares retirados de mi casa donde me sentía libre de toda presión.

¹³³ No puede haber pedagogías aisladas, es decir, una que se dedique a la consecución del sujeto, otra a la transformación, otra a la reflexión, a la transmisión de la verdad, a la implementación de actitudes, de saberes, no, debe existir es una pedagogía que abarque todos estos componentes, donde el origen de sus acciones sea su subjetividad, con la intención de que esta sirva para la vida del sujeto, del docente, lo que significa que también debe ser una pedagogía vital, porque resignifica toda una concepción de vida, por ello se propone desde el texto la suvidagogía. Revisar el texto sobre: "reconfiguración de la práctica pedagógica para construir la suvidagogía del docente. De Samuel González Arismendi

¹³⁴ Estas salidas a la ciénaga estaban relacionadas con la práctica zoológica.

Vuelvo a cerrar mis ojos y pasa por mi mente como una película imágenes bellas, imágenes tristes, frustrantes e imágenes nostálgicas... caminan y caminan mis recuerdos para encontrar huellas que dejé en el pasado. Mi padre nos quería mucho pero era muy patriarcal, autoritario, intransigente, él tenía la razón, sólo a él había que obedecer.

¿Por qué nos prohibían tantas cosas? Mis padres creían que con tenernos en una escuela estaban cumpliendo su papel de formador. Les traigo a colación lo que Alice Geiling decía: *“La felicidad y el equilibrio emocional de los niños están íntimamente relacionados con la realidad y el equilibrio emocional de los adultos que los forman”*.

¿Será que mis padres pensaron algún día, que un niño sin rebeldía y receptor de sus regaños, sería en el futuro una persona con valores y cualidades?

¿Qué imagen de hombre y mujer se quiere o se pretende construir con ideales formativos y educativos para el contexto regional y nacional?

Será hombre esposo, hombre padre, hombre responsable con la madre en la educación de los hijos; hombre que considera que el dialogar con su esposa es dejarse dominar de ella; hombre que plantea la educación de sus hijos con su esposa; hombre que construye un mundo de tensiones justo para sus hijos; hombre que educa para saber sortear las dificultades que se le presentan con sus hijos, hombre científico, hombre humanista, o el gentleman de Locke. Profesores, vamos a dejar para mañana unas preguntas para que reflexionen sobre lo siguiente:

¿De qué manera crees que las imágenes de su infancia lo han afectado en las relaciones con el manejo de sus hijos?

¿Crees que las imágenes más significativas de su infancia te han marcado?

¿Sus imágenes de infancia aportan al proceso de formación y educación de sus alumnos?

5.5 EDUCACIÓN Y POLÍTICA... ANÁLISIS DESDE EL ENFOQUE DE LA SUVIDAGOGÍA PARA CONSTRUIR AL SER-SOCIEDAD.

Había desespero en el magisterio por la falta de pagos puntuales, porque cuando lo hacían, de los cinco sueldos atrasados, sólo pagaban uno o dos. Ante esta circunstancia, el Maestro Juan Pascual estaba al borde de la locura, debido a que sus ingresos no le permitían vivir dignamente.

Un día cualquiera, el maestro por petición de la comunidad y de sus colegas, y pensando en cómo ayudar a su gente a que se desarrollara para que obtuviera una mejor buen vivir, decide

explorar uno de los submundos que integran el mundo de tensiones¹³⁵, diferente al que se estaba desarrollando para llegar al de la política.¹³⁶

Se compenetró tanto con esta microesfera de la vida¹³⁷, que lo empezó a sopesar con el mundo de tensiones donde se desarrollaba en la cotidianidad, como el de la educación, que prácticamente se aisló de la sapiencia, de sus compañeros, de sus estudiantes; sólo llegaba a dar saludos, ya que había solicitado comisión para poder transformar algunos procesos que afectaba su comunidad, situación que es de mucha tristeza para la institución en general, ya que era uno de los maestros que por esfuerzos propios adquirió la cultura de la lectura, además, consultaba, escribía, se atrevía a hablar, y era quien asesoraba administrativamente a los directivos.

Era un maestro alternativo, diferente, un hombre que mantenía diálogos y consensos tertuliano, pero su decisión de explorar el campo de la política le arrebató en esos dos años la posibilidad de seguir dirigiendo el fenómeno de la enseñanza.

Cuando logró penetrar las arcas de lo que supuestamente él creía o visionaba sobre la política, se dio cuenta que era un mundo de tensiones de la vida muy diferente de lo que se piensa acá afuera, o de lo que creen los colaboradores que no logran penetrar las raíces, como también los mismos sufragantes.

Trabajó incansablemente como líder de un conocidísimo político de la región para las elecciones de corporaciones públicas. Después de todo este proceso parafernático, su jefe fue ganador absoluto de las elecciones para Alcaldía. Pasaron seis meses, un año, dos años, y el alcalde sólo le manifestaba:

– Ven el próximo jueves.

¹³⁵ Son varios submundos compulsivos que hacen parte del mundo de tensiones, donde se desarrolla el hombre y la mujer, el estudiante, la estudiante, el niño, la niña, el maestro, la maestra, así como lo hace la misma naturaleza, viviendo y desarrollando la dinámica de la cotidianidad, entre los cuales existen: **a. Submundo biológico-vital:** referido a todas las connotaciones que mueven al ser vivo y vital. **b. Submundo organizacional:** es el acomodamiento de la naturaleza en relación con lo biológico, lo cual conduce a todo ser a organizarse, interactuar y subsistir. **c. Submundo artificial:** donde todo lo que se hace es construido con el molde de lo vivo y vital, la cual estos también se benefician de lo bueno de la artificialidad. **d. 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, y comprender. **e. Submundo simbólico y émico:** es este quien mueve el alma de los pueblos y de todas las culturas a través del lenguaje y de múltiples manifestaciones corporales.

¹³⁶ La política, del griego politikós, ciudadano, civil, es una actividad ideológica que determina una connotación relacionada con la jerarquización y el ordenamiento de un territorio, llámese vereda, corregimiento, ciudad, departamento, Estado, lo que evidencia que esta acción se convierte en una actividad humana que induce al sujeto a gobernar, y/o dirigir la acción del Estado en beneficio de la sociedad.

¹³⁷ Las micro-esferas de la vida son todo el micro-mundo que hacen parte de los cinco submundos de tensiones que integran el gran mundo de tensiones.

A raíz de lo que estaba sucediendo, previo análisis, el maestro Juan Pascual recapacitó, reflexionó y tomó la decisión de retirarse de la vida pública, se dio cuenta, de lo que es, lo que significa, lo que hay, y lo que en verdad existe en las micro esferas de la vida entre estas, el de la politiquería, la cual terminó definiendo como la cloaca más grande que pueda existir en la humanidad.

Algo que descubrió en lo que histórica y equivocadamente muchos han mal llamado política¹³⁸, es que no existe, y mucho menos les interesa conocer o averiguar lo que significa el concepto y las acciones de cumplimiento de la política, por el contrario, lo que se da es el fenómeno del clientelismo politiquero¹³⁹.

En relación con lo anterior, la dependencia politiquera histórica cada día ejerce mayor fuerza, generando ciertas atracciones en comunidades humildes, honestas y leales. Pero lo “novedoso” de todo esto, es que en cada período electoral, aparecen los mismos con las mismas, en los mismos sitios, con los mismos proyectos; invitando a las personas a que de ahora en adelante las comunidades sí van a tener participación, porque la hora ha llegado.

Lastimosamente, a raíz de la baja formación y educación que tienen las comunidades, cuando asiste un politiquero a decirles lo mismo de cuatro años atrás, convierten la reunión politiquera en fiesta, haciendo de los ciudadanos personas utilizadas y dándoles a entender que también son de los afectos de ellos; situación que no le permite a los sufragantes grabar los discursos, para que esto sea una medida de control, recordándoles cada vez que se da el fenómeno electoral, acerca de las grandes y persistentes mentiras con que llegan a las comunidades humildes a pedir el voto, donde terminan la faena argumentando con la estocada final.

Sin embargo, se continúa con hambre, desnutrición, sin agua potable, sin alcantarillado, sin electrificación total, sueldos atrasados de maestros, escuelas sin ayudas pedagógicas-didácticas e infraestructuras inadecuadas¹⁴⁰. Sólo, en algunos sitios por promedios de sufragantes, gestionan pavimento, sin antes meter alcantarillas, como manera elegante de que

¹³⁸ La política en lo que es en su esencia y sentido no es posible, debido a que lo que se trata de confundir con política no es más que la acción humana que ha quitado a una persona para colocar otra, sin ningún tipo de escrúpulo.

¹³⁹ El clientelismo, entendido como un sistema extraoficial de intercambio de favores, ha sustituido en gran medida la democracia interna y el debate de las ideas por el poder del dinero, sin importar su procedencia, o cuando no por el señalamiento de los caudillos de turno, que es la expresión institucionalizada de este perverso mecanismo de acción política.

¹⁴⁰ Ahora está la invención de los MEGACOLEGIOS, cuando existen tantas instituciones educativas en condiciones infrahumanas. Esta política no tiene sentido en los municipios donde existan múltiples instituciones pero que no reúnen las condiciones para la enseñabilidad-aprendibilidad-educabilidad. Lo que deben hacer es fortalecer los que están, ampliándolos y dotándolos de todo lo necesario para acercarnos un poco a la tan anhelada calidad de la educación. Como comparar en términos de calidad a un MEGACOLEGIO, con la escuela de la señora Maritza en donde el 70% de los estudiantes que viven más cerca se encuentra a dos kilómetros y en condiciones deprimentes.

cuando los hijos hereden la trayectoria política vuelvan a romper, porque la población ha crecido y se necesita de mayor cobertura.

Ahora bien, votar es hermoso, es agradable, es cultural, y lo mejor, una acción verdaderamente democrática, pero lo más grave de estos mecanismos electorales, es que algunas personas conocen de esta situación, pero no son autónomas para decir “no” a quien no cumpla.

El problema radica en que por los votos ofrecen cambios en el entorno de las comunidades, donde la gente es sincera, franca, da su palabra, no es fementida, porque acude al sufragio, rebosa en la probidad, pero no se es correspondida por quien se vota, razón tienen algunos en engañar a los politiqueros, acuden a vender el voto y no terminan votando, pero es que los mismos caciques los han enseñado a ser mentirosos, les han vendido este tipo de cultura, de tal manera que sólo se benefician los asesores envidiosos e ineptos, que son los que en últimas instancias enseñan a sus jefes a ser politiqueros, a decir ¿qué es lo que se puede hacer? ¿A quién se puede nombrar? haciendo con esto que no se cumplan los programas porque a ellos aun estando a su lado no les interesa, esto también es un negocio y muy rentable, es decir, a los cicerones les conviene que sus jefes no perduren en la probidad, sino que se conviertan en fementidos.

Esta historia de vida suvidagógica hace parte de la cotidianidad que se da en el mundo de tensiones y sus submundos, que se vive cuando se acercan los días próximos a elecciones de cualquiera de las corporaciones públicas en los contextos de las comunidades, de las familias, de las Escuelas, Colegios, Universidades, comercio informal, inclusive, para presidente, lo cual, entre otras cosas, aunque parezca ilógico y utópico, nunca estos procedimientos y comportamientos los van a erradicar, ya que la única forma de eliminarlos sería con un pueblo educado en su máxima expresión para que pueda entender las propuestas y programas, pero como no lo está, el modelo se estará reproduciendo hasta cuando no exista un colombiano iletrado, no sólo en Colombia, sino en todos los países latinoamericanos, donde el servicio educativo sea de alta calidad¹⁴¹, y en donde muchos todavía, ni siquiera tienen acceso a la educación. Esta estrategia del Estado de sostener al pueblo con bajos niveles educativos, es una de las banderas para mantener el poder¹⁴², porque, entre otras cosas, es una de las más elegantes formas de hacer votar.

¹⁴¹ Para González-Arizmendi (2010:136-137), el desarrollo de la educación y su calidad, no sólo involucra factores internos como, planta física, modelos de comunicación, recursos pedagógicos y didácticos, recursos humanos, estrategias metodológicas, paradigmas de aprendizaje, jornadas y horarios, evaluación, tipo de currículo, teorías, enfoques y modelos pedagógicos, si no que existen unos externos que influyen en la calidad de igual forma o más que los internos, como son, las características sociales, culturales y económicas de las familias, así como las diferentes formas de vinculación de los padres a la institución y convenios interinstitucionales mirados como proyecciones comunitarias.

¹⁴² Según Foucault (1994) las relaciones de saber-poder 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

Si el problema desaparece en su totalidad, la sociedad empezará a sufragar por propuestas, que correspondería a lo que (Durkheim, 1996), denomina fenómeno de transmisibilidad cultural, pero por quien cada uno crea, debido a que las comunidades no tendrían necesidad de vender el voto, o de estar pidiendo bolsas de cemento, zinc, mercaditos, balasto, suéter, reconexión de servicios públicos, y otros.

5.5.1 Educación con ética y compromiso

Maestros, 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.

Mis estimados profesores, 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, 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, según el burgomaestre, era

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.

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 la submundos de tensiones y en las micros esferas que las componen como son, para el caso en comento, la enseñabilidad y aprendibilidad.

A ese tipo de maestros 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 una tómbola 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, 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”.

Ahora, revisemos el otro extremo, no sé si ustedes recuerdan al maestro 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 alcalde lo rescató y lo premió volviéndolo a nombrar en otro pueblo.

Eso que les acabo de decir, señores profesores, es lo que se vive y se da en las micros esferas de los submundos de tensiones, entre estos 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 la Universidad de Córdoba como tractorista y al año como laboratorista. Posteriormente se forma como licenciado y aparece 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 Señó 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 exprese ¿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 encontrarme con el oxígeno, porque la polución donde me encontraba, 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, 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 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 – morales y políticos para hacerlo.

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 abstención¹⁴³ cada vez que hay elecciones, es decir, ya las personas cada día creen menos en sus gobernantes.

Maestros, la politiquería como 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 económica que ha llevado a los municipios a la corrupción económica y administrativa, reflejándose en los diferentes estamentos internos, como educación, salud, servicios públicos y vías.

Profesores, la tajante crítica que hago como verdad absoluta debe el pueblo y ustedes recibirla con la ufanía constructiva, y no con recelos e ilusiones gnósticas hecatómbicas, ni mucho menos contubernio, con embrollos pocos elegantes, ni con miseración, como se generan cuando algunos sujetos no están invitados a comerse la torta.

¹⁴³ El voto en blanco debe ser una posibilidad, que como lo decía Aristóteles, debe ser más real que la propia realidad.

Profesores, 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, con hechos y no palabras, enunciado éste muy utilizado por más de un politiquero cuando se acercan las elecciones.

Amigos, lo que yo quiero 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 y de Colombia, que lo está necesitando. 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.

Maestro 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 al poder a los fementidos gobernantes, donde ciertos individuos reciben las puras críticas de la verdad como represalias contra su dignidad moral.

Maestro 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 cayendo.

Maestros, 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.

Maestro 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 maestro 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 se hará la pregunta. 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 está señalando, con condiciones anatómico-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, y este nuevo y verdadero ciudadano 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, 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 buen vivir.

A ese prospecto ábrele la puerta¹⁴⁴ 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 comunicados, es decir, aquellos que sólo se comportan como seres vivos, más no como seres

¹⁴⁴ 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.

vitales¹⁴⁵, 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.

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.

¹⁴⁵ 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-sociedad, sino que sigue siendo un ser vivo que actúa en la linealidad de animales y vegetales, inclusive, aun pasando por la institucionalidad de la educación en su máximo nivel, lo que significa, que la conciencia de estos la tienen, pero su vinculación está en la dimensión animalia y vegetal, lo que determina, que no son seres vivos funcionales, pues, la función de ellos, es diferente a las funciones que cumplen animales y plantas. Este tipo de personas solo actúan como seres vivos, donde sus acciones, no le sirven ni al Otro, que es su congénere, pero tampoco, sirve como lo hacen animales y plantas. Si la situación está relacionada con sujetos que tengan patologías neurobiológicas, entonces, su desempeño depende del grado de afectación.

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 señor Maritza, créamelo, yo Juan Pascual Rivero nunca la he sentido, créalo que es mejor construir espacios de reflexión y encuentros donde las diferencias se conviertan en acercamientos para fortalecer las debilidades 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 conocidos (saberes científicos) o cotidianos (saberes ignorados).

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, Samuel González-Arizmendi le envió una epístola al otro, al glorioso pinto de san Emigdio de Chima, Germán Morales Guerrero, 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 dialógica 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, implícitándome 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 en 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 Unicórdoba, 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 Nato, 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 solo 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 señor 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 y que seguramente lo están 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 profesores, 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”.

Estimados colegas, 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, como fue la evasión de 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.

RECOMENDACIONES

Se recomienda para los docentes y las instituciones educativas de todos los niveles, el rescate de los saberes ignorados, con el objetivo de involucrarlos en el currículo oficial, ya que estos contribuyen a que los estudiantes entiendan mejor el conocimiento científico. De igual manera, se sugiere la aplicación de las metodologías que propone el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía-Epcis, como son: Irsica (identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar), Paditras (Parénesis, anamnesis, diagnosis y tratamiento socio educativo), y Mapavi (Metodología de autoformación para el aprendizaje voluntario e interiorizado).

Con estas tres metodologías se logra obtener información para construir lo que se ha llamado desde la investigación el Texto Abierto Conceptual-TAC, como medio pedagógico-didáctico que permite conocer de fuente viva sobre todo lo que se haga, suceda y se produzca en el mundo de tensiones que envuelve al ser humano en su construcción de sujeto de saber, lo que permite entender sus relaciones de intersubjetividad que se dan fuera o dentro del aula, debido a que esto genera teoría, pero como no se está haciendo, se desaprovecha todo un cúmulo de información, tanto de saberes que el currículo ignora, o de los que no ignora.

De aquí que si los docentes procedieran de la forma que se está proponiendo, donde el objetivo es co-gestionar la teoría y dudar de ella, aprovechando que se produce cotidianamente en las instituciones educativas de todos los niveles, y que posteriormente servirían como mecanismo para orientar procesos académicos y de estímulo al mismo docente al ver la productividad académica que genera la comprensión de su práctica pedagógica.

Esto llevaría a las escuelas y comunidades a generar dialogicidad y praxis de los saberes que se desprenden del mundo de tensiones que los envuelve, con la pretensión de producir sus propios textos, documentos, artículos, lo que haría más significativo el acto cuadrangulativo suvidagógico de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad- *E³A*. Con este tipo de experiencias se renovarían las viejas prácticas pedagógicas que históricamente han avasallado a las instituciones educativas, lo cual les ha negado sus posibilidades de entender y manejar, al

estilo de lo que plantea (Foucault, 1984), las relaciones de saber-poder, lo que finalmente conduce a que los docentes no se empoderen.

Esto crea por roce social y cultural en las instituciones educativas ciertas particularidades, lo cual afecta a la sociedad, tal como lo decía (Aristóteles, 384-322 a.C) sobre su teoría de la “*sociabilidad natural*”, en la que destacaba la dependencia del individuo con respecto a la sociedad a la que pertenecía, y que decía de (Durkheim, 1928) cuando manifestó que “*Es el roce social y cultural quien permite madurar las acciones de la sociedad*”.

De igual manera, las instituciones educativas en todos sus niveles necesitan de incorporar como proyectos de vida de los docentes las líneas de investigación relacionadas con “*La historia y comprensión de las prácticas pedagógicas, las prácticas, praxis y transformación docente, construcción de sujeto de saber y de saber pedagógico, y la construcción de sujeto como ser-sociedad*”¹⁴⁶. Las líneas en comentario son sugeridas y puestas a consideración como expresión objetiva de la subjetividad, lo cual conduce a generar un problema teórico, que por un lado apunta a lo que es una teoría y por el otro a la constitución de un campo de subjetividad. Estas líneas han sido pensadas desde la investigación como una sustitución de términos de investigaciones locales o particulares, con el objetivo de ir construyendo la arqueología y la genealogía de las prácticas pedagógicas y la construcción de sujeto y saber en el caribe colombiano, ya que este debe ser pensado en su propia existencia y dimensiones.

¹⁴⁶Líneas que vienen trabajándose con el grupo de investigación Sociedad-Imaginario-Comunicación-SIC, categoría A, así como el semillero de investigación PIES.

CONSTRUCTOS QUE TRANSVERALIZAN LA INVESTIGACIÓN

Los presentes constructos expuestos en esta investigación, tienen la intencionalidad de brindar un soporte teórico que permita ubicar al lector en el conocimiento de ciertas ideas, criterios y conceptos que le ayudarían a entender la situación problemática que se aborda, al igual que las razones necesarias por la cual se está presentando, de tal manera, que en la transversalidad del referente teórico se va a encontrar la presencia de cada uno de los conceptos utilizados de acuerdo a la pretensión para cada caso en particular.

En consecuencia con lo anterior, se han utilizado términos que son sinónimos, antónimos y parónimos, o antagónicos. Esto significa, que su presencia en esta investigación se va a dar como mecanismo de poder comparar y/o contrastar el significado de uno y otro en relación con la afinidad o contraposición del tema estudiado, por ejemplo, el hecho de utilizar el concepto de conocimiento empírico, cuando la investigación está promulgando la necesidad de incorporar en el currículo el saber ignorado, tratando de encontrar un acercamiento de estos con el saber conocido, con la idea de aumentar su estatus de validez.

En caso de presentarse dicotomía epistémica entre conceptos, no impide que cualquier término esté presente en la investigación abordada. Esta perspectiva da a entender, que si el término hace parte del positivismo de las ciencias y/o del paradigma empírico analítico, no será un obstáculo para comprender el sentido de la propuesta, porque más que encontrar un acercamiento desde la homogeneidad, lo que se pretende es generar contradicciones que busquen mediar la aproximación de saberes para su abordaje curricular.

Además, el enfoque que transversaliza la propuesta, lo que busca es que el sujeto se piense desde la relación que mantiene con el mundo de tensiones que lo envuelve, la actividad a la que se dedica (disciplina), las relaciones que se mantienen con el Otro, las múltiples realidades que vive, y las dinámicas crítica reflexivas que se dan en la institucionalidad. En este sentido, la suvidagogía promueve el pensamiento en términos de saberes socialmente significativos, como el caso de los saberes ignorados, y no en verdades universales y eternas. Aprender, por lo tanto, ya no puede ser sinónimo de apropiación pasiva de esencias inmutables. Esto permite favorecer la creación de ámbitos de convivencias que estimulen los procesos convergentes, es decir, el conocimiento de la tradición establecida.

En relación con lo anterior, se esbozan unos términos, sin que se afronten como un simple glosario, para que empiecen a suscitarse las contradicciones complejas que vayan indicando el camino para poder comprender el objeto de conocimiento de la presente investigación. Ahora, en los constructos se presentan algunos conceptos que han sido cuestionados por el referente teórico de acuerdo al espíritu de la investigación, lo que significa,

que en esta lista que se presenta a continuación, existen conceptos que son propios de la escuela tradicional¹⁴⁷ y otros que son de la escuela emergente.

Para ubicar mejor al lector se han separado en dos grandes grupos, como los siguientes

1. Conceptos que no se superponen a los saberes que el currículo ignora y con los cuales puede dialogar.

- **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.
- **Anécdota:** es una narración corta sobre un suceso que llama la atención, ocurrido a una o varias personas.
- **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:** es el grupo de personas que hace referencia a los educandos, docentes, 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.
- **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 abstractos o concretos, universales o individuales.

¹⁴⁷ La investigación asume la escuela tradicional como un ente institucionalizado por la norma, diferente a la escuela emergente y/o alternativa que estaría en el orden de las instituciones no normatizadas, es decir, no institucionalizadas.

- **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).
- **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 y los submundos que lo integran.
- **Consignas:** órdenes dadas a un grupo de personas con admiración y afiliación a un grupo o partido, para que a través de sus enunciados se hagan notar.
- **Contexto:** conjunto de elementos que condicionan de cualquier modo el significado de un enunciado. Se ha tratado de explicar cómo 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 de acuerdo a (Montiel, 2002).
 - 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 y la mujer (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 que suceden paralelos a la intervención antrópica en la cual pueden ser frecuentes. Ahora, cuando estos son demasiados repetitivos aparece la rutina.
- **Cuentos:** narración de hechos imaginarios en los cuales intervienen algunos personajes que pueden ser personas, animales y objetos personificados ya sean principales y/o secundarios.
- **Cuerpos-alumnos:** son los cuerpos sujetos que actúan con disponibilidad física y mental (ser vital) para perceptar, aceptar, apropiarse y actuar sobre 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 socio formativas y educativas que logran adquirirse en todas las instituciones educativas de todos los niveles, siendo contenidos de tipo conexo o colateral a lo que se está enseñando, pero que no están explicitados ni formalmente reconocidos. Este 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 se 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:** estrategia 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 permite 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 esta 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.
- **Historia de vida:** constituye un género literario muy cercano a las biografías o autobiografías sobre todo cuando hay un único actor. Estas pueden contribuir a conocer un evento en particular o una temática específica. Además, permite obtener un retrato completo de los hechos que secuencian la vida de las personas con el fin de obtener un perfil de la misma a lo largo del tiempo.
- **Idea-fuerza:** es la idea central de un texto.
- **Imaginario:** 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 (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 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).
- **Lenguaje émico:** es el lenguaje producto de la cultura, de la región, de su clase social, de su edad. Este lenguaje permite la posibilidad de entenderse entre grupos de diferentes edades cuando uno de ellos crea un clima de familiaridad.

- **Leyenda:** son relatos tradicionales que combinan elementos reales y fantásticos. Las leyendas hablan de las costumbres, los personajes y las situaciones anecdóticas de los pueblos.
- **Literatura tensiva:** es la literatura que emerge de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre los saberes ignorados, producidos a partir de la dinámica crítico-reflexiva que se da en el mundo de tensiones y de los submundos que lo integran.
- **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 en el mundo de tensiones que envuelve al sujeto.
- **Mundo de la vida:** es un complejo de mundos 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:** esta 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, este 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.
- **Narración oral:** es una manera expresiva que se ha practicado a través de los tiempos en donde los abuelos les contaban historias a nuestros padres y ellos nos la relatan a nosotros.
- **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 este 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. Este 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 docente:** es la concreción de un sistema de ideas, conceptos, principios y proposiciones que hacen parte del proceso de acciones crítico-reflexiva que se generan del acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-E3A, relacionadas con un sistema de acciones que pueden tener un lugar, ya sea en las instituciones institucionalizadas o fuera de ellas, para cumplir unos objetivos que tienen que ver con la formación y educación del hombre.
- **Práctica docente emergente:** es la que en un momento determinado emerge 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.
- **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. Esta 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 que envuelve al sujeto.
- **Saber:** según Foucault (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 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 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.
- **Saberes ignorados:** Son todos aquellos saberes que genera la cultura en las diferentes áreas de la vida, por lo tanto como no están validado se encuentran por fuera del currículo, pues no son mediados por el acto cuadrangulativo de la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad, pero que por su importancia en la formación y educación del sujeto,

potencian la intersubjetividad dada en el mundo de tensiones donde se desarrolla el ser humano.

- **Saberes indispensables:** son aquellos saberes que no siendo directamente funcionariales son socialmente útiles, pero no son tampoco saberes temáticos, pues, operan unas veces sustentando y otras subvirtiendo los saberes temáticos. 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 (Martín-Barbero, 2002:30).
- **Saberes previos:** 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 y 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 estos se aplican a invenciones no a descubrimientos, si se tiene en cuenta que el conocimiento tradicional se refiere fundamentalmente a las propiedades de animales y plantas, elementos naturales, no creaciones humanas, sin que tengan un titular individual. Ante estas 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:** se refiere al sentido interno que equivale a conciencia, conocimiento o percepción de interioridad psíquica.
- **Sentidos:** aptitud que posee el hombre de aprender el mundo a través de los cinco órganos.

- **Sentido común:** es un subproducto de la ciencia divulgada por los medios de comunicación y un producto de los intercambios comunicativos cotidianos. Esta 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 abierto conceptual:** es una estructura escritural producto de lo que origina el desarrollo del pensamiento del hombre, de la mujer, el niño, la niña, durante los momentos socioeducativos que se realizan dentro y fuera de las instituciones educativas en todos sus niveles a través de la identificación, registro, sistematización, resignificación, comprensión y actuación sobre un saber, lo cual permite considerarlo como posibilidad abierta de conocerlo cada día más, por lo tanto, no se escriben para comunicar ideas, sino para gestar sentido.
- **Texto-libro socio pedagógico:** 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 que envuelve al sujeto.
- **Texto pretexto:** para Rojano 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 le da lo que sucede en el mundo de tensiones, razón por la cual al contenido de cada texto en mención es asumida por la investigación con el nombre de literatura tensiva.
- **Transformaciones incorporales:** son las transformaciones del cuerpo producto del lenguaje, lo cual tiene que ver con los procesos neurobiológicos de percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, de, 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 Chevallard (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 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 (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.

2. Conceptos que se superponen a los saberes ignorados.

Alienación: el término es sinónimo de enajenación y procede del latín “alienus”, (etimológicamente, ajeno, que pertenece a otro). Se aplicaba originalmente a las transacciones económicas en los que tenía significado de vender o regalar algo a otra persona. En filosofía, el

término fue utilizado con el significado de "extrañamiento", "distanciamiento", para indicar el alejamiento del sujeto respecto a sí mismo en la dialéctica de la objetivación.

- **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 validado por las comunidades académicas y científicas producto de la experimentación y aplicación del método científico.
- **Conocimiento empírico:** desde la concepción baconiana, es el conocimiento verificado a través de la experimentación controlada. Ahora, si se mira desde la cotidianidad, se conoce como el conocimiento producto de las vivencias, prácticas y experiencias cotidianas 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.
- **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. Esta 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.
- **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, de tal manera, 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 enciclopédico:** son los saberes que se han condensado en las obras clásicas, lo cual al consultarlas garantizaba la conquista del conocimiento científico

- **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.

Bibliografía pertinente referenciada

- Aguirre, E. y González-Arizmendi, S. (1997).** Creación de una cultura ambiental a través de la comprensión y construcción de textos-conceptos en el colegio Gimnasio América. Trabajo de grado de especialización. Montería: Universidad de Córdoba.
- Alarcón-Carvache, 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.
- Apel, K. (1985).** Transformación de la filosofía. Madrid: Taurus.
- Arismendy, O, Alarcón, G, y Castro, S. (2007).** Historia de la educación en Córdoba. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba.
- Ausubel, D. et tal. (1976).** Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Aristóteles. (1980).** Libro I de la metafísica. México: Editorial Porrúa.
- 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.
- Bassis, H. (2008).** Maestros ¿formar o transformar? Barcelona: Gedisa S.A.
- Althusser, L. (1975).** Citados por Congrains, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.
- Berger, P. y Luckman, T. (1994).** La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergson, H. (1996).** Memoria y vida. Barcelona: Ediciones Altaya.
- Blanco, C., y Barreto, M. (1996).** Textos-conceptos. Santa fe de Bogotá: Fundación cultural Javeriana.

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 Zorzal.

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.

Castro, S. (2004). Manual de orientaciones generales para la práctica pedagógica. Montería: Centro de publicaciones de la Universidad de Córdoba-Departamento de Psicopedagogía.

Champman, J. (1999). Citado por A. Marchesi y Martín, E. En. Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio. Madrid: Alianza.

Chevallard, J. (2007). Transposición didáctica. Madrid: Morata.

Claparede, E. (1930). La asociación de ideas. Barcelona: Gedisa.

Codignola, E. (1964). Historia de la educación y la pedagogía. Buenos Aires: El Ateneo.

Congreso de la Republica. (1965). Decreto 455. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (1966). Decreto 280. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (1991). Constitución de Colombia: Bogotá: Ediciones Leyer.

_____. (1992). Congreso de la república. Ley 30. Bogotá: Ediciones momo.

_____. (1994). Ley 115. Bogotá: Ediciones Momo.

_____. (2001). Congreso de la república. Ley 715. Bogotá: Ediciones momo.

Congreso nacional de formación de maestro (1996). Medellín: CNA.

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.

Chantraine, P. (1977). Dictionnaire étymologique de la Langue Grecque. 2 (E-K). París: Klincksiek.

De Cristóforis, M. (2017). Historias de inicios y desafíos. El primer trabajo docente. Buenos Aires: Paidós.

Decroly, O. (1975). La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos. Barcelona: Biblioteca Nueva.

Deleuze, G, y Guattari, F. (1988). Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.. Valencia: Editorial pre-textos.

Delors, J. (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.

Dewey, J. (1975). Educación y democracia...una introducción a la filosofía de la educación. Madrid: ediciones Morata.

Descartes, R. (1596-1650). (1990-6ª edición), El tratado del hombre. (Traducción y comentarios de G. QUINTÁS). Madrid: Alianza.

De Tezanos, A. (1986). Maestros Artesanos Intelectuales. Estudio crítico sobre su formación. Santa fé de Bogotá: CIUP-CIID.

_____. (2006). "El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios" En: Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo Historia de la práctica pedagógica.

Díaz-Villa, M. (2001). Del discurso pedagógico. Problemas críticos...Poder, control y discurso pedagógico. Santa fe de Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.

Diez, C. (1998). Proyectando otra escuela. Madrid: Ediciones de la Torre.

Diccionario enciclopédico. (1964). Barcelona: Salvat.

Diccionario Manual de la Lengua Española. (2009). RAE.

Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2010). Coedición Internacional. Madrid: Ediciones Larousse.

Dilthey, W. (1980). Introducción a las ciencias del espíritu. Madrid: Alianza.

Dilthey, W. (1941). Historia de la educación. Buenos Aires.

_____. (1949). Introducción a las ciencias de la educación. México: F.C.E.

Doria, R; y Pérez, 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 Córdoba.

Durkheim, E. (1996). Sociología y educación. Santafé de Bogotá: Ediciones Universales.

Erickson, E. (1983). Infancia y sociedad. Buenos Aires: Horme Paidós.

Enciclopedia ciencias de la educación (1998). Psicología y pedagogía. México: Euro México Ediciones.

Enciclopedia de Psicopedagogía (1998). Barcelona: Océano Editores.

Enciclopedia Ilustrada (1975). Barcelona: Cumbre.

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.

Favre, J. (1948). Historia de la educación. Buenos Aires: Stella.

Foucault, M. (1984). Arqueología del saber. México: Siglo XXI.

_____. (1970). La hermenéutica del sujeto. Madrid: La Piqueta.

_____. (1966). Las palabras y las cosas. Madrid: Alianza Editorial.

Freire, P. (2009). Pedagogía de la autonomía. Undécima reimpresión en español. Barcelona: siglo XXI.

Gadotti, M. (2002). Historia de las ideas pedagógicas. México: Siglo XXI editores.

Galileo, G. (156-1642). Citado por GREENE, J. (1997). 100 grandes científicos. México: Diana.

Gallego, R. (1994). Los objetivos de la enseñanza basados en el constructivismo. Algunos análisis. Santa fe de Bogotá: En Revista Actualidad Educativa No. 3 – 4. Julio – Diciembre. p. 64.

Gergen, K. (1996). Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social. Barcelona: Paidós. S.A.

Geertz, C. (1989). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

Goez, J., y Lecomte, M. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Ediciones Morata S.A.

González-Arismendi, S; Flórez, P; 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-Arismendi, S. (2002). La escuela de Sérvuro Luís. Montería: Ediciones Paloma.

_____. (2004). ¡Qué maestro! Montería: Fondo Editorial.

_____. (2005). Un niño sin escuela...Una realidad posible: Aprendizaje autónomo, socioconstrucción o suvidagogía. Montería. Universidad de Córdoba: Ediciones Paloma.

_____. (2006). Educación y política. Análisis desde el enfoque de la suvidagogía para construir el ser-sociedad. Fondo Editorial Universidad de Córdoba-SIC, Ridepsu.

- _____. (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.
- _____. (2008). *Diálogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba-SIC, Ridepsu.
- _____. (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.
- _____. (2015). *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).
- _____. (2018). *La suvidagogía...Enfoque educativo y pedagógico en la transformación crítica del docente, de la práctica pedagógica y la praxis*. Montería: Fondo Editorial Universidad de Córdoba, SIC, Ridepsu.
- _____. (2017). *Constructos emergentes y resignificados a partir del enfoque del enfoque crítico de la suvidagogía*. Montería: Fondo editorial Universidad de Córdoba-Grupo Imaginarios, Sociedad, Comunicación. Ridepsu.
- Gordillo, M. et al. (2017).** *Ciencia, tecnología y sociedad. La construcción social del conocimiento*. España: Grupo Argo.
- Gramsci, A. (1948).** *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Barcelona: Ariel.
- Habermas, J. (1982).** *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- _____. (1991). *Teoría y Praxis*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. 2. Madrid: Tauros.
- Halliday, M. (1994).** *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (1978).** *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Ed. Nova.

- 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.
- Hernández, S. y Tirado, D. (1975).** La ciencia de la educación. Barcelona: Gedisa.
- Herrera, F. et al. (2003).** Historias de vida relacionadas con los estilos de aprendizaje. Valledupar: Ediciones Unicesar.
- Hostos, E. (1991).** Ciencia de la pedagogía. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico.
- Hubert, R. (1952).** Historia de la pedagogía. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Husserl, E. (1936).** Crisis de las ciencias europeas. Barcelona: Gedisa.
- _____. (1984). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. México: Folios ediciones.
- _____. (1994). Problemas Fundamentales de la Fenomenología. Madrid: Alianza.
- Jaeger, W. (1957).** La Paideia...Los ideales de la Cultura Griega. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1996).** Crítica de la razón pura. Tomo I. Santafé de Bogotá: Ediciones Universales.
- _____. (1991). Sobre pedagogía. Madrid: Vi. Eumo.
- Kemmis, S. (1998).** El curriculum más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.
- Kohlberg, L. (1968).** El niño como filósofo moral. En lecturas de psicología del niño. Compilación de Juan Delval. Madrid: Alianza.
- Kuhn, T. (1994).** La estructura de las revoluciones científicas, Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Larroyo, F. (1953).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- 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.

- López-Noreña, G. (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>.
- Lyotard, J. (1987).** La postmodernidad. Barcelona: Gedisa.
- Lucio, R. (1989).** Educación y pedagogía, Enseñanza y didáctica. Diferencias y relaciones. Bogotá: Revista de la universidad de la Salle.
- Luzuriaga, L. (1965).** Historia general de la pedagogía. México: Porrúa.
- Magendzo, A. (1989).** Currículum y cultura en América Latina. Santiago de Chile: PIIIE.
- Mardones, J. (1991).** Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Barcelona: Antropos Promat.
- Martin-Barbero, J. (2016).** La educación desde la comunicación. Buenos Aires: Norma.
- Miyamoto, M. (2001).** Japón, compañía de camisa de fuerza. Paris: Picquier poche.
- Mélich, J. (1997).** Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana. Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional (1988).** Antigua práctica docente. Bogotá: MEN.
- Montiel, P. (1999).** Definiciones y dialógica de contexto. Montería: Universidad de Córdoba-Departamento de Psicopedagogía.
- Morín, E. (2001).** Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Bogotá: Delfín Ltda.
- Niño, F. (2000).** Antropología pedagógica...Intelección, voluntad y afectividad. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Not, L. (1983).** Pedagogía del Conocimiento. México: Editorial Grijalbo.
- Ogburn, W, y NimkoFf, M. (1970).** La sociology. Boston: Houghton Mifflin.
- Ortega-Hurtado, J. (2005).** La construcción de las identidades pedagógicas. Popayán: Universidad del Cauca.
- Parra, C. (2000).** La Escuela vacía. Barcelona: Ariel.

Parménides. (1960). Fragmentos: Zenón; Meliso; Heráclito. Barcelona: Orbis.

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.

Platón. (427-347). Apología de Sócrates. Barcelona: Taurus.

Plotino (240-270 a.C.): Sartre, J. (1945) y Althusser, L. (1975). Citados por Congrais, C. (1985)
En: Vida y obra de filósofos y pensadores. Bogotá: Forja.

Popper, K. (1982). Búsqueda sin término. Madrid: Editorial Tecnos.

Posner, G. (1999). Análisis de currículo. Bogotá: Mc Graw Hill.

Quiceno, H. (2003). Historia de la práctica pedagógica en Colombia. Siglo XX (1903-1927), Cali, Universidad del Valle, Facultad de Educación, S,P,I.

Quintero, J. et al (2001). Qué significa aula investigativa. Manizales: Universidad de Manizales.

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.

República de Colombia. (1970-2016). Planes de desarrollo presidencial. Bogotá: Planeación Nacional.

Restrepo, M. (1999). Escuela y desplazamiento. Una propuesta pedagógica. Santa fe de Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Rodríguez, T. y Castañeda, J. (2001). Los profesores en contexto de investigación e innovación. Bogotá: Magisterio.

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-Izquierdo, R. (2003). Reaprender a enseñar una experiencia de formación para la mejora continúa de la docencia universitaria. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Vol. 17 N° 2 Universidad de Zaragoza.

Rojano, J. (2004). La docencia Universitaria. Montería: Universidad de Córdoba.

_____. (2007). Otro plano para la investigación. Montería: Universidad de Córdoba.

_____. (2008). Leyendo a Habermas sobre el mundo de la vida. Montería: Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

_____. (2008). Reflexiones de apoyo al curso de etnografía y estudio del contexto social y educativo. Montería: documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

_____. (2008). Construcción de cultura ambiental desde las escuelas y comunidades cordobesas. Montería: CVS-FUNLAM.

_____. (2008). Una investigación cualitativa con enfoque fenomenológico-interpretativo. Documento maestría SUE-CARIBE. Universidad de Córdoba.

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.

Romeo, A. (2005). El enfoque cognitivo, comunicativo y de orientación sociocultural. Dimensiones e indicadores de la competencia cognitiva, comunicativa, sociocultural. Colección Pedagogía 2005. La Habana: Palacio de Las Convenciones.

Rousseau, J. (1996). El Emilio o de la Educación. Bogotá Universales.

Rue, J. (2014). Contextos y ambientes de aprendizaje. Madrid: Morata.

Ruiz-Amado, R. (1925). Historia de la educación y la pedagogía. Barcelona: Editorial Religiosa.

Sabater, F. (1991). Ética para amador. Madrid: Ariel.

- Sandoval, C. (2002).** Investigación cualitativa. En módulo de investigación social. Programa de especialización en teorías, métodos, y técnica de investigación social. Bogotá: ICFES-ARFO EDITORES.
- Sartre, J. (1945).** Citados por CONGRAIS, C. (1985) En: “Vida y obra de filósofos y pensadores”. Bogotá: Forja.
- Schiefelbein, E. (1998).** En busca de la escuela del siglo XXI. Santiago de Chile: UNESCO – UNICED.
- Schilling, K. (1965).** Desde el renacimiento hasta Kant. Trad. Carlos Moreno Cañadas. México: Uteha.
- Shutz, A. (1974).** El problema de la realidad social. Buenos Aires: Amorrortu.
- Spiegelberg, H. (1994).** “Analysis and interpretation of qualitative data in consumer research”. Journal of consumer Research. Vol. 21 pp. 491-503.
- Stone, E., y Morvis, S. (1994).** Citados por Aracelli de Tezanos. 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.
- Tedesco, S. (1995).** El nuevo pacto educativo. Madrid: Alauda-Anaya.
- Unda, M. (2001).** Una construcción colectiva del movimiento pedagógico. Bogotá: Expedición pedagógica nacional.
- Unesco (2004).** Informe de la asamblea general sobre enseñanza en América Latina. Santiago de Chile: Unesco.
- Vasco, C. (1996).** Reflexiones sobre pedagogía y didáctica. Santafé de Bogotá: MEN.
- Weber, M. (1975).** Sociología de la comunidad. Barcelona: Limusa.
- Weniger, E (1953).** Los fundamentos de la enseñanza de la historia. Estudios sobre didáctica en humanidades Leipzig-Berlín.

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.

ANEXOS

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA**

ANEXO 1. DIARIO DE CAMPO¹⁴⁸

OBJETIVO: Registrar todo lo acontecido desde la básica, la calle, el barrio, la universidad, el trabajo que involucre un viaje por la mente y los recuerdos vividos.

1. Registro de:

- a. **Hechos** _____
- b. **Comentarios:** _____
- c. **Experiencias:** _____
- d. **Sentimientos:** _____
- e. **Dudas:** _____
- f. **Ideas:** _____

2. Cómo lo registró:

- a. **Con medios técnicos:** _____
- b. **Con ayuda de asesor y/o compañero:** _____

¹⁴⁸ Diseñado por Joaquín Rojano de la Hoz. Director de la investigación. Curso sobre “Etnografía y estudio del contexto social y educativo. Maestría en Educación. SUE – CARIBE. Montería. 2007.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 2. OBSERVACIÓN INTERNA ¹⁴⁹

OBJETIVO: Realizar observación relacionada con todo los acontecimientos vistos desde mi escuela a la universidad.

1. Pasos de la observación:

a. Explorar con texto: _____

b. Plantear metas: _____

c. Planear estrategias: _____

d. Entrar en acción: _____

e. Sentar registro: _____

f. Sistematizar saberes: _____

g. Sacar conclusiones: _____

h. Escribir informes: _____

2. Elementos de la observación:

a. Acontecimiento: _____

b. Actores: _____

c. Tiempo: _____

d. Costumbre: _____

e. Objetos: _____

f. Escenarios: _____

g. Lenguaje: _____

¹⁴⁹ Ibíd.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

ANEXO 3. REGISTRO DE OBSERVACIÓN Y DE REFLEXIÓN¹⁵⁰

Lugar, fecha y hora	Aspecto o tema	Situación de entrada	Rastros de observación	Notas de reflexión

¹⁵⁰ Ibid.

UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

**ANEXO 4: ANÁLISIS DOCUMENTAL REALIZADO POR LOS ESTUDIANTES
SOBRE LOS TEXTOS LIBROS SOCIO PEDAGOGICOS.**

CAPITULO 1: Escuela y construcción social de la realidad.

Texto guía: Escuela-Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: Un niño sin escuela una realidad posible...Aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía?

Se presentan evidencias de los trabajos abordados por los estudiantes en relación con los saberes científicos (saberes conocidos) y los saberes cotidianos (saberes ignorados).

CAPITULO 2: Escuela y Familia.

Texto guía: Escuela –Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: La escuela de Servuro Luís.

Para este capítulo se trabajó el texto científico sobre escuela y familia y comunidad correspondientes a los saberes científicos (saberes conocidos).

Para los saberes cotidianos (saberes ignorados), se trabajó el texto libro: La escuela de Servuro Luís.

CAPITULO 3: Relación -Escuela -Familia y Comunidad.

Texto guía: Escuela-Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: ¡Que maestro!

CAPITULO 4: Dialógica e intersubjetividad en la escuela.

Texto Guía: Escuela Familia y Comunidad.

Texto-libro con saberes ignorados: Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro...Una forma de llegar a ser suvidagogo.

CAPITULO 5: Educación y Política.

Texto Guía: Escuela –Familia y Comunidad.

Texto Libro con saberes cotidianos: Educación y Política...Análisis desde enfoque de la suvidagogía para construir al ser-sociedad.

Se destaca en este libro la valiosa misión del doctor Samuel González-Arizmendi dirigida a re direccionar la labor docente desde la pedagogía suvidagógica; y en esta ocasión de la mano de la comprensión de los saberes ignorados en la práctica pedagógica, enfatizando no sólo en la sistematización de procesos, sino también en la clasificación de experiencias, abordadas como un fenómeno crítico-reflexivo. Esta publicación está destinada a posicionarse como un libro con el fundamento suficiente para ofrecer una nueva forma de entender los saberes, apropiándose desde las experiencias vividas.

MsC. Eugenia de los Ángeles Repreza
Docente investigadora de tiempo completo
Facultad de Ciencias y Humanidades
Universidad Católica de El Salvador