




María Teresa Carreño · Gloria Clemencia Valencia González · Miguel Alberto González González
Valentina González · Jorge Alberto Forero Santos

Tres temas fundantes de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN



TRES TEMAS FUNDANTES DE HUMANIDAD: LO JURÍDICO, LA GESTA DE LAS SUBJETIVIDADES Y LA VIVENCIA DEL TIEMPO

Autores: María Teresa Carreño · Gloria Clemencia Valencia González · Miguel Alberto González González · Valentina González · Jorge Alberto Forero Santos

ISBN: 978-958-52337-2-0

Diciembre de 2019

Copyright©
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Editor: Cárol Castaño Trujillo
Corrección de estilo: Centro Editorial UCM
Diseño: Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 No. 60-63
<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>
centroeditorialucm@ucm.edu.co
Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Carreño, María Teresa

Tres temas fundantes de humanidad : lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo / María Teresa Carreño...[y cuatro autores mas]. Manizales : Centro Editorial Universidad Católica de Manizales, 2019

94 páginas

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-52337-2-0

1. Multiculturalidad 2. Cultura 3. Diversidad Educativa 4. Inclusión educativa 5. Aprendizaje I. Valencia González, Gloria Clemencia. II. González González, Miguel Alberto. III. González, Valentina IV. Forero Santos, Jorge Alberto

CDD 371.9046

BIBLIOTECA UCM

Contenido

Introito 7

Capítulo I.

Dimensiones sociales, jurídicas y políticas de la globalización y de la multiculturalidad 11

Por: María Teresa Carreño y Valentina González

Capítulo II.

Subjetividades en gesta 40

Por: Gloria Clemencia Valencia González y Jorge Alberto Forero Santos

Capítulo III.

El vértigo del humor y la filosofía en los literatos Pessoa y Saramago 83

Por: Miguel Alberto González González

Introito

*“El rey: Tengo un afán que me abraza el espíritu,
Tengo un cansancio que no se me quita.
El campesino: para tu afán es el tiempo propicio,
Para el reposo lo tienes de sobra”*
Porfirio Barba Jacob.

¿Si el rey, que todo lo puede, en términos mundanos, no tiene tiempo para sí, qué puede decir el campesino cuyo tiempo le pertenece al rey? Así vamos, los unos sin tiempo, los otros sin descanso, los demás sin esperanzas, los molientes políticos sin lenguajes éticos, los restantes creyéndose mesías y algunos otros vendiendo humo, vendiendo falsos lenguajes.

Nos encontraremos con tres textos, con tres versiones, en apariencia, escaladas con sus propios lenguajes, con sus nativas angustias y centradas en torno a unas regiones de pensamiento fundantes en la humanidad de este siglo XXI que, a veces, parece un siglo huérfano, desheredado y sin saber su rumbo que no su rumbo: 1) Lo jurídico en sociedades globales, 2) La gesta de las subjetividades y 3) El vértigo del humor y la filosofía en los literatos Pessoa y Saramago.

En sociedades aburridas, tristes, agendadas, asustadas, desconfiadas o cansadas, el humor es un artículo de lujo, como también lo es la búsqueda por las subjetividades y las globalizaciones sin homogenizaciones. Algunas cuestiones centrales trazan esta propuesta: María Teresa indaga ¿De qué manera las sociedades locales y los contextos educativos se ven afectados por las consecuencias culturales y políticas de fenómenos como la multiculturalidad y la globalización de la cultura?; Gloria se cuestiona del por qué relaciones se establecen entre gestión escolar y la emergencia de subjetividades en la escuela colombiana; y Miguel se lanza por el humor, ¿por qué reímos tan poco? Se apoya en Pessoa y Saramago para ver sus humoradas cargadas de filosofía, ¿de cuándo a hoy, el humor es un artículo de lujo? ¿por qué pagamos para que nos hagan reír? ¿por qué hemos desaparecido la risa en la academia, en las ciencias? Desde estos ámbitos, se extienden otras preguntas y algunas sugerencias, sugerencias en gesta, sugerencias que no

llaman universalismos, que ponen en tensión la idea misma del homogenizar la educación, homogenizar el pensamiento desde la nomenclatura del tiempo, desde el agendamiento de las vidas ¿qué nos pueden sugerir Pessoa y Saramago sobre la amargura social, la agelastía académica y científica?

Estos tres abordajes, que hemos denominado arados, pero no áridos, en su conjunto ponen de relieve la interrogación por asuntos que han ocupado a la humanidad casi que desde cuando nos hicimos humanos, ¿cómo organizamos la vida colectiva?, ¿qué nos hace ver al otro y, al mismo tiempo ocultarlo?, ¿en qué lenguajes educamos para irnos haciendo humanos además de nacer humanos?, dado que no estamos solos, ¿en qué consisten nuestras relaciones con el humor y la filosofía desde ciertas literaturas?

Por supuesto, las preguntas han sido formuladas de modos diferentes en los espacio-tiempos específicos. Y, por supuesto, en la medida que se ha ido ampliando el número de habitantes e incrementado la complejidad de modos de vida y relaciones, han ido emergiendo refinamientos de las cuestiones e intereses de estudio sistemático sobre ellas. Los autores abordamos aquí lo jurídico, la gesta de las humanidades y la vivencia del tiempo desde nuestro propio caminar como sujetos en el mundo y en relación con la experiencia vital en tránsito por la vida y por las aulas para proponer al lector, además de las miradas sobre las temáticas, algunos interrogantes, que, a modo de pre-texto, aviven la discusión sobre estos asuntos de humanidad en la contemporaneidad. Interrogantes que orientan procesos de indagación/investigación adelantados por los autores en sus diversos ámbitos de trabajo con el conocimiento, en despliegues de lecturas de mundo desde variopintos lugares formativos.

Desde estos y otros cuestionamientos es necesario pensar el quehacer de la formación, es necesario que las comunidades académicas se planteen el impacto de la multiculturalidad y tensionar las culturas rígidas, xenofóbicas, intolerantes que hacen fracasar las propuestas educativas que propician la inclusión de los diversos, porque en ellas no se concibe la aceptación y el respeto por las diferencias. En estas culturas occidentalizadas, el rechazo de las otras culturas impide su comprensión, de una

parte, y afianza el etnocentrismo, desde la otra. En culturas cerradas no es posible el pensar crítico porque el rechazo del otro proviene de creer que la única forma humana posible de estar, de leer y de accionar el mundo son las lógicas monoculturales.

Manizar el espíritu es sensibilizarse, es creer que hay mundos posibles. En este libro ni reyes, ni mesías, ni cansados, ni desesperados, ni locos, ni cuerdos. Aquí nacen unas apuestas alternas, unas apuestas posibles para mundos imposibles, unos lenguajes viables para institucionalidades inviables, unas esperanzas tratables, en tiempos y espacios probables.

*Miguel Alberto González González
Gloria Clemencia Valencia González
María Teresa Carreño Bustamante*



Agujeros negros de las corrupciones.
Miguel González González

Dimensiones sociales, jurídicas y políticas de la globalización y de la multiculturalidad¹

María Teresa Carreño²

Valentina González³

Introducción

Este escrito proviene de la investigación “Cultura Global versus multiculturalidad” realizada con los estudiantes de la Maestría en Educación para la Diversidad de la Universidad de Manizales. Se inscribe en el eje *Subjetividad, cultura y socialización política*, cuya tesis central es que la diferencia, entendida como diversidad cultural, étnica y social, es una categoría que precisa un análisis crítico contextualizado en las prácticas sociales y políticas de la modernidad, cuando surge la comprensión del sujeto y cobra sentido la práctica de la ciudadanía en la democracia moderna. La pregunta por la diversidad ubica a la maestría en las discusiones sobre la inclusión y la exclusión de grandes poblaciones, en el debate sobre la ciudadanía y el valor de la formación de los ciudadanos, hecho que se realiza, entre otros espacios, en la escuela (Maestría en educación para la diversidad, documento maestro).

El propósito aquí es, pues, problematizar las dimensiones sociales, jurídicas y políticas de la cultura global versus la multiculturalidad, con la visión de que la cultura es una clave en el éxito o el fracaso de las propuestas frente a la diversidad o la inclusión, puesto que en ella se tramita la aceptación de la diferencia y se originan prácticas que propician la convivencia con quienes se perciben como distintos, esto es, con poblaciones vulnerables, con desplazados, con quienes piensan distinto, con otras creencias o con etnias diferentes. En la medida en que haya

¹ Este texto nace del trabajo investigativo “Cultura Global Vrs Multiculturalidad” realizada con los estudiantes de la Maestría en Educación para la Diversidad de la Universidad de Manizales, en Pasto, Popayán, Neiva y Manizales, durante los últimos dos años.

² Abogada. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Docente Universidad de Manizales. Autora de artículos científicos, capítulos de libro y libros en los ámbitos jurídico y social. mariateresacarrenob@gmail.com

³ Abogada. Magíster en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Docente investigadora, Universidad de Manizales. vgonzalezc@umanizales.edu.co

una apertura a la aceptación de las diferentes manifestaciones culturales, es posible la convivencia de la multiculturalidad. Cuando las culturas son flexibles, aceptan propuestas educativas orientadas a la diversidad y permiten la inclusión, lo que propicia la aceptación de la diferencia, lo que fortalece la propia identidad. La inclusión, según Booth y Ainscow (2000) hace referencia al “conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (p. 9), bajo principios de equidad, calidad, eficiencia y flexibilidad que le den la posibilidad a cada estudiante de acceder al conocimiento que requiera, ya sea académico-conceptual, práctico o personal, de tal forma que pueda desenvolverse en su entorno de la manera más independiente posible y logre una satisfacción personal. Cada estudiante es un mundo singular y esa singularidad hace que las barreras cambien de un estudiante a otro, y es precisamente por eso que la inclusión exige que se conozca y comprenda al estudiante y su entorno.

En los conversatorios sostenidos durante dos años con estudiantes de la Maestría en Educación para la Diversidad se ha fortalecido la necesidad de comprender el discurso educativo de acuerdo con la dimensión social, jurídica y política en la que se ubica, pues el ejercicio educativo no puede ser una actividad ingenua. Al contrario, le asiste un encarnado interés político que orienta el acontecer de la formación en todas las instancias de desarrollo humano. La práctica de los docentes y los estudiantes de la maestría ocurre en varios escenarios del país, asehados por una realidad nada ingenua: el conflicto armado está presente cerca a las puertas de las escuelas y los colegios; el narcotráfico toca esas puertas, el paramilitarismo amenaza las familias, el desplazamiento las agobia, la violencia las aterra. Por otra parte, la tecnología impregna de culturas sometidas al mercado la música de los jóvenes, su moda, su comida, su idioma. Estos fenómenos transforman la interacción social de los niños, los jóvenes y los adultos y penetran sus procesos de formación. Se vive en un mundo complejo que debe ser abordado en múltiples dimensiones y se debe analizar, para los intereses de la maestría, desde una perspectiva jurídica y política, pues se trata de un tema de interés social, ubicado en el escenario público. Ignorar el carácter jurídico y político de la formación es olvidar la

perspectiva de derechos y el interés de formación del capital cultural que precisa esta perspectiva.

El ejercicio realizado con los estudiantes de la maestría ha permitido evidenciar varios aspectos problemáticos en la relación cultura global versus multiculturalidad, contenidos en las siguientes preguntas orientadoras (Maestría en Educación para la Diversidad, s.f.):

- ¿De qué manera las sociedades locales y los contextos educativos se ven afectados por las consecuencias culturales y políticas de fenómenos como la multiculturalidad y la globalización de la cultura?
- ¿Cuál es la responsabilidad social de los educadores en Colombia, frente a la incursión de la globalización en sus diferentes expresiones?
- ¿Cuáles son las expresiones de la globalización más evidentes en los contextos locales?
- ¿Cuál es la responsabilidad de la educación en Colombia frente al principio de la multiculturalidad?
- ¿Cuáles son los rasgos característicos de la multiculturalidad en Colombia?
- ¿Cuál es la influencia en la generación de la subjetividad a partir del fenómeno de la globalización y la multiculturalidad?
- ¿Cómo la cultura incide en el éxito o el fracaso de propuestas educativas orientadas a la diversidad y la inclusión?

La metodología a través de la cual se desarrolló este trabajo fue la interpretación de discursos, con el fin de hallar sentido a los textos generados por los estudiantes en sus contextos laborales y, ante todo, el impacto para la Maestría en Educación para la Diversidad. La interpretación avanza hacia comprender los fenómenos estudiados en tanto elaboración cultural que supera la explicación de hechos y fenómenos. En esa medida, la interpretación transita hacia el sentido al indagar por qué se escribió un texto. En relación con el método, se trata de elegir un soporte para la comprensión y no un procedimiento exclusivo. En este sentido indican Ángel y Herrera (2011):

En ciencias sociales no se afirma la existencia de un método, como si hubiera uno único, para enfrentar cualquier fenómeno humano, histórico, social y para cualquier disciplina. Se afirma, más bien, la pluralidad de métodos que convergen en torno al diálogo como posibilidad de aproximación a lo humano (p. 11).

En esta investigación, la pregunta por el sentido se refiere a la búsqueda de las dimensiones sociales, jurídicas y políticas de la globalización vs la multiculturalidad. Esta búsqueda tiene una finalidad en el tiempo, referida a la comprensión de los principios constitucionales y las normas reguladoras de la sociedad, dado que los procesos de formación en el país requieren llevar a la práctica una Constitución que no puede quedarse en la promesa teórica y está obligada a llegar la acción transformadora.

La propuesta aquí esbozada tiene sentido para la Maestría en Educación para la Diversidad, pues esta investigación hace una apuesta por la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, y si la Constitución Política plantea la diversidad como alternativa de interacción social y la maestría lo implementa en sus contenidos teóricos y metodológicos, es apenas lógico que se transforme la acción en el aula y en la vida social.

Multiculturalidad

La diversidad cultural es patrimonio común de la humanidad. La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es, para el género humano, tan necesaria como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2001).

De esta manera, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] reconoce el carácter universal de la diversidad cultural y Colombia, en la Constitución Política de 1991, suscribe este postulado y establece que es un

estado multiétnico y multicultural. Según la misma UNESCO, esto plantea un nuevo paradigma para el derecho, para la educación y para todas las disciplinas que comprenden su responsabilidad social, pues rompe el esquema universalista, homogenizante y etnocéntrico de la propuesta cultural agenciada por los países del norte.

El abordaje de estas categorías según la Constitución Política es una posibilidad de lograr lo ya planteado en este escrito y es la relación de la formación teórica con las prácticas y la transformación social. Y, ante todo, porque los lineamientos jurídicos producen un impacto en la educación mediante las leyes que regulan las acciones. De allí que se ha legislado sobre la diversidad, la otredad, la alteridad, la discriminación, la inclusión, la pluralidad. No obstante, las prácticas de vida no logran ser impactadas por el postulado teórico, a pesar de que la multiculturalidad sea reconocida como un derecho para la humanidad y como un principio constitucional en Colombia. Así lo plantea una estudiante de la maestría:

Desde 1997, con la política pública en población desplazada, pasando por la política de etno-educación, por los "Lineamientos de política para la atención educativa a población vulnerable", la cátedra afrocolombiana, la política de Educación Inclusiva, enmarcadas desde el año 2002 en la Revolución Educativa y los lineamientos curriculares de ética y Constitución Política y la formulación del mayor número de modelos flexibles en educación en Latinoamérica, Colombia podría decirse se ha pensado como un estado de derecho y multicultural, pero no ha trascendido a una ciudadanía pluriétnica y mucho menos multicultural (cohorte 2011 de Manizales).

El Ministerio de Educación Nacional, a través de proyectos y programas definidos como transversales, ha pretendido la planeación y la ejecución de actividades que contribuyan al desarrollo de competencias en los estudiantes y que permitan una materialización de los fines de la educación planteados en la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994. A pesar de las normas, del seguimiento a los proyectos y de la inspección y vigilancia de las secretarías de educación en las instituciones a la luz de los Proyectos Educativos Institucionales -PEI-, se viven diariamente situaciones en las que se vulneran los derechos y en

las que la marcada diferencia entre los regímenes de vinculación laboral de los maestros hace que la planeación y el desarrollo de las actividades de clase sean, en la gran mayoría de casos, homogéneas. Son clases con un solo estilo, basadas en un modelo pedagógico importado, que desconoce los ritmos de aprendizajes, el contexto, las necesidades locales y la multiculturalidad. En la actualidad, en la Secretaría de Educación de Armenia, a través de las maestras de apoyo se ha implementado el modelo compensatorio, en el que se considera que

los jóvenes pertenecientes a minorías crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios (Muñoz, 1993, p. 5).

En el año 2004, algunas instituciones se empezaron a especializar en la atención de discapacidades. En esta forma, la Institución Educativa -IE- Casd se especializó en la atención a la limitación auditiva y la IE Camilo Torres a limitación visual. Desde esa fecha hasta hoy, se ubican a los estudiantes con estas discapacidades en las instituciones mencionadas. En ellas, se han capacitado maestros en lenguaje de señas y braille y se cuenta con tecnología entregada en comodato por el INSOR y el INCI. Ahora bien, los estudiantes con las discapacidades mencionadas, a pesar de contar con IE cercanas a sus residencias, deben recorrer largas distancias porque en estas, según sus directivas, no se les puede ofrecer la atención requerida y son remitidos a las especializadas.

En experiencias como estas, es notorio el desconocimiento de una aplicación política de la multiculturalidad, pues las actividades obedecen a la improvisación de los entes institucionales al abordar los problemas reales con la consecuente falta de respeto por una formación consecuente con la pluralidad y con la imposición de modelos monofacéticos que desconocen la diversidad. Zygmunt Bauman habla de una modernidad líquida en la que se disuelve lo sólido, lo rígido y muchos aspectos de la cultura se impregnan de las otras culturas. Esta dinámica no es considerada en Colombia al aplicar las políticas. Por eso,

es preciso operacionalizar políticas de reconocimiento y, como lo menciona Fraser (1997), las políticas de redistribución. Al respecto, Bauman (2000) propone “un pensamiento multicultural centrado en la búsqueda de la igualdad a partir de las diferencias multiculturales” (p. 28).

Las diferencias culturales se han desconocido históricamente en Colombia en repetidos ciclos de exterminios de las culturas minoritarias, y se han banalizado en los discursos constitucionales en los que se admite la presencia de culturas diferentes en el territorio nacional, lo que obliga a incluir esta perspectiva en las leyes, pero esto no tiene un significado práctico en la realidad. La exclusión y la desaparición del otro es la permanente en las formas de interacción de los colombianos. Al respecto, Fulvia Cedeño (2005) insiste en la necesidad de una educación para la multiculturalidad, pues...

(...) en torno al tema de la diversidad se hace imperioso hablar también de inclusión, la cual no se refiere sólo a la unificación de un plan de estudios o al cumplimiento de determinados lineamientos curriculares, o a la atención de niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad o con capacidades excepcionales. La inclusión es una actitud que implica el diálogo, la tolerancia, la escucha, la participación, la cooperación, la posibilidad de elegir, la promoción de seres humanos diversos capaces de reconocer sus limitaciones, pero fortalecidos en sus capacidades para contribuir con el desarrollo familiar y social (p. 46).

Esta perspectiva conduce al compromiso de la educación en la reconstrucción del tejido social, lo que lleva implícita la responsabilidad de promover cambios conceptuales, por supuesto, pero principalmente estas reformas deben afectar las metodologías de trabajo y las formas organizativas, de tal manera que permitan la creación de condiciones de trabajo que favorezcan la inclusión de personas con necesidades educativas especiales.

Globalización, cultura global⁴

La internacionalización facilita estabilidades y condiciones a las naciones para hacerse más fuertes, desde el ámbito de la cooperación entre países que cuentan con soberanía. El asunto es que, de modo concomitante, la globalización quebranta la soberanía. En consecuencia, emerge la tensión internacionalización vs globalización como espacio de contradicciones, complementariedades y exclusiones. La globalización, ligada a intereses económicos, tiene repercusiones sociales y culturales y rompe las barreras geopolíticas con conceptos de estandarización de los productos, de las personas y de las culturas. “El mundo se ha convertido en una red de relaciones sociales y entre sus regiones se produce un flujo de significados, así como personas y mercancías” (Hannerz en Thomilson, 2011, p. 237).

Vivimos tiempos de transformaciones en el planeta que han despertado la toma de conciencia mundial frente al cambio climático, el libre comercio, la caída de las bolsas de valores y el colapso de mercados con efectos internacionales, la lucha de pueblos oprimidos contra dictaduras enquistadas en el poder. El bilingüismo se ha convertido en el pasaporte para ingresar en el conocimiento de otras culturas y para acceder a los conocimientos científicos y tecnológicos. La Globalización, según Anthony Giddens (2000), “(...) es la intensificación de las relaciones sociales en el ámbito mundial que vincula localidades distantes, de tal manera que los acontecimientos locales son modelados por eventos que tienen lugar a muchas millas de distancia y viceversa” (p. 75).

El concepto de aldea como localidad cobra sentido en el contexto global de economía abierta. La propuesta globalizante busca que las microculturas o “localidades” se reconozcan en sus fortalezas y construyan posibilidades de bienestar en un mundo en el que la información es el mecanismo para acceder al conocimiento de las culturas y a los avances alcanzados por las naciones, independientemente de su ubicación geográfica.

⁴Ampliación del Módulo Cultura Global Vrs Multiculturalidad de la Maestría en Educación y Diversidad de la Universidad de Manizales.

Lo global como punto de referencia y lo local como entorno de cambios en territorios, rostros y cuerpos específicos, devienen en referentes para analizar las interacciones y los modos en que se organizan las relaciones dentro de las culturas mismas. Los Estados terminan operando como legitimadores de bienes y servicios en el trámite de oferta y demanda. Los derechos individuales, sociales y económicos se garantizan por el trabajo de entidades territoriales mediante su descentralización, un ejercicio altamente responsable del Estado en el manejo de finanzas públicas y una justicia eficaz, que en conjunto protejan la dignidad humana como fin último en realización, no solo en declaración.

La globalización solo cobra sentido si esta corresponde a acciones de los actores del desarrollo del ámbito local y, en este sentido, el componente educativo constituye la estrategia para que una globalización así sea posible. Thomilson (2009) considera la Globalización como el centro de la cultura moderna, que influye en la dinámica de las prácticas culturales que cada vez es más compleja. Para este autor, la Globalización hace referencia al desarrollo ágil de las interconexiones de la vida social. Aunque muchas culturas se opongan a la globalización, la mayoría obliga a la minoría a sumarse a ella en ciertos factores en un proceso nada fácil.

En Colombia la organización política que fortalece la Constitución Nacional a través de la propuesta de una democracia participativa, reconoce a un ciudadano empoderado, capaz de reconocer no solo sus derechos, sino los de los otros, y de construir sociedad de manera permanente a través de la participación que le obliga a desatar acciones constantes para alcanzar sus derechos y los del colectivo, los mecanismos de participación que contempla la Constitución Política son una herramienta para una formación individual política diferente que sumada de manera constante puede ayudar a crear una conciencia política colectiva que sea transformadora de la realidad que ahora se vive.

Alcanzar los postulados que promete la democracia participativa, requiere sin lugar a dudas de la “participación” que dé sentido a la Carta Política discursiva que tanto se ha criticado, pero que también entraña una promesa que puede ser cumplida.

Cultura global vs. multiculturalidad⁵

La tensión entre la cultura global y la diversidad cultural hace énfasis en el contexto sociopolítico en el que se construye lo ciudadano. Esta tensión ha alcanzado relevancia en América Latina por la comprensión de la cultura latinoamericana como una combinación de actores, poderes, capitales, educación, manifestaciones artísticas, formas de interacción que han suscitado fenómenos sociales, jurídicos y educativos con características singulares que empiezan a ser abordadas por los investigadores, y que impacta las interacciones sociales en todos los aspectos.

Para abordar con éxito esta tensión, es necesario comprender el orden normativo objetivado que regula la interacción social en Colombia, con el fin de incidir en la producción de ese orden y de consensuar dicha regulación. Solo así pueden ser construcciones culturales nuevas que hagan parte de la cotidianidad de la sociedad y no meros postulados teóricos contenidos en la normatividad como la inclusión de la educación en todos los grupos marginados del país.

Es preciso saber que gran parte de las tensiones en los procesos educativos del país, vienen de la estructura social, política y jurídica con las que se concibe el Estado, pues, de ella provienen las políticas públicas que administran los presupuestos, los contenidos de formación y los discursos de justificación de los programas educativos. En ese sentido, se orientan las disposiciones del Ministerio de Educación que establecen los contenidos mínimos de los programas, las competencias que pretenden desarrollar, los objetivos, los resultados esperados, las metodologías de aplicación de las nuevas políticas y las didácticas en los programas de educación superior, debido a que la educación reproduce el modelo de Estado y las tensiones de poder que subyacen en el modelo político y que se expresan en su cultura como espacio de reproducción de interrelaciones sociales.

⁵ Ampliación del Módulo Cultura Global Vrs Multiculturalidad de la Maestría en Educación y Diversidad de la Universidad de Manizales.

En esta forma, la comprensión de los principios jurídicos y de las tensiones políticas en las relaciones sociales permite abordar las articulaciones de la educación con la propuesta jurídico-política del país de la que depende su desarrollo, y así es posible intervenir la realidad de la educación puesta en contexto. Permite, además, comprender las tensiones que se suscitan en contextos locales y globales relacionados con la educación, la diversidad y la pluralidad.

Una vez comprendidos los conceptos de cultura global y multiculturalidad, es preciso revisar sus implicaciones en lo social, lo jurídico y lo político en la globalización. La posibilidad de amortiguar sus efectos exige, probablemente, una mayor protección del Estado, acuerdos multilaterales con otros países y el desarrollo de las fuerzas productivas propias. Estas medidas, entre muchas otras, implican cambios jurídicos de corto plazo. La dificultad de estos cambios radica, entre otras cosas, en la costumbre de importar las normas y las instituciones y de aplicar modelos económicos y políticos que afectan la manera en que convive la población y la forma de instituir lo público.

El concepto de cultura se refiere a aspectos de las comunidades como organización social, idioma, costumbres y formas de interacción compartidas. Estos aspectos son diferentes y originales en cada grupo humano, de modo que el concepto de multiculturalidad cobra forma en un territorio compartido por diversos grupos que deben convivir y que pueden dialogar entre sí referidos a sus formas culturales propias. Según García (2009),

la presencia de diferentes campos jurídicos correspondientes a diferentes culturas que conviven en un mismo espacio y tiempo [se refiere a un enfoque cultural], el segundo [un enfoque sociológico], a fenómenos variados que van desde la coexistencia de regímenes jurídicos formales e informales de propiedad.

Aunque la cita se refiere al campo jurídico, tiene plena aplicación en la pluralidad social, política, jurídica y educativa. La multiculturalidad no siempre corresponde solo al desarrollo cultural, sino a un desarrollo sociológico de una misma cultura que incluye diferentes segmentos de una comunidad.

En Colombia conviven diversos grupos sociales que, a partir de la Constitución Política de 1991, adquirieron un estatuto jurídico que no tenían. Entre estos grupos se encuentran las comunidades indígenas, los grupos afrocolombianos y otros que reúnen características suficientes para ser considerados culturas con alta capacidad de autonomía. Se incluyen también otros grupos que, por las diferencias sociales, la desigualdad, la inequidad y la injusticia se han organizado en grupos “culturales” disidentes de los reconocimientos oficiales:

(...) los desheredados de la sociedad, los que fueron lanzados a la periferia o a los que nunca se les permitió ingresar en la modernidad modelada por el sistema, construyen y desarrollan culturas paralelas, para ellos revestidas de todas las prerrogativas legales (Pressburger, 1985 en Olivé, 1998, p. 39).

En esta forma, resulta casi obvio que todos los grupos diferentes merecen una oportunidad de inclusión y de reconocimiento y tienen el derecho fundamental de la educación.

En su análisis de las categorías democracia y reconocimiento, Soto (2008) indica que “Kymlicka plantea la necesidad de crear una serie de derechos especiales, expresamente formulados, que deben ser la base de la coexistencia de las etnias y las culturas” (p. 33).

Kimilcka y Wayne (1997) argumentan la urgencia de minorías por la emergencia y reconocimiento de derechos especiales. De modo tal, que se modifiquen evidencias históricas que muestran la insuficiencia del supuesto de Universalidad de los derechos humanos. Este supuesto, en ciertos casos, ha coadyuvado para la vulneración de minorías culturales y ha facilitado la exacerbación de conflictos etnoculturales. En consecuencia, la declaración de pluralismo exclusivamente sustentado en el principio de las libertades excluye, o, al menos, limita en ocasiones el tratamiento de la diferencia en muchas sociedades denominadas democráticas en occidente y donde los asuntos de lenguas, territorios, tradiciones culturales y modos de representatividad siguen siendo motivo de tensión y conflicto explícito o implícito, aceptado o velado.

Indica Hoyos (2001) que la posibilidad de una identidad constitucional en sociedades multiculturales está dada por interacciones, que, desde la propia identidad, faciliten la emergencia de unos mínimos. En esta lógica la pluralidad tanto ética como cultural se mueve hacia la crítica de los proyectos y modelos de desarrollo social dominantes y se aleja de ejercicios aparentemente “purificadores”. Es, si se quiere, más una utopía de estado unificador plural.

Las reflexiones que dieron origen a este texto fueron discutidas durante dos años con los estudiantes de la Maestría en Educación para la Diversidad de las cohortes de Pasto, Popayán, Manizales y Neiva. Como resultado, surgieron las categorías que dan sentido a la discusión de la multiculturalidad y la globalización en la formación de los estudiantes de maestría.

Identidad cultural

No quiero que mi casa quede totalmente rodeada de murallas, ni que mis ventanas sean tapiadas, quiero que la cultura de todos los países sople sobre mi casa, tan libremente como sea posible, pero no acepto ser derribado por ninguna ráfaga.

Mahattma Gandhi

Tal vez, una de las amenazas más visibles en este proceso es la pérdida de la identidad de los grupos culturales que son asistidos en procesos de formación por los estudiantes de la maestría. A partir de sus experiencias, anotan problemas en sus contextos educativos que afectan el entorno de formación de los niños y los jóvenes de sus escuelas y colegios, tales como la pérdida de identidad cultural que deriva en el abandono de sus territorios, el cambio de una vocación agrícola por una vocación turística hotelera y temática, que lleva al cambio de costumbres, a la pérdida de capacidad adquisitiva y a la frustración porque se encuentra interrumpida la pretensión de mejorar el estatus social por el cambio de la vocación (estudiantes Manizales).

Esta situación observada por los estudiantes de la maestría se centra en la pérdida de identidad de los estudiantes que produce otros problemas sociales y económicos, como la presencia de grandes inversiones de capital en los sectores emergentes y, como consecuencia, la alta movilidad poblacional por la inestabilidad económica social, política y cultural que estas inversiones provocan. Esta inestabilidad incide en la tenencia de la tierra y en la falta de planeación agrícola, que impacta el contexto educativo con baja cobertura, alta tasa de movilidad educativa, deserción escolar y cierre de escuelas. Es necesario apelar a la categoría de sujetos políticos aplicada a los docentes para que sean capaces de asumir posturas frente a la identidad cultural de los grupos étnicos a los que pertenecen los estudiantes que tienen en sus aulas. Al respecto, Carreño y Hernández (2011) encuentran que son:

Los maestros de los contextos locales quienes deben participar activamente en el proceso de formación de sujetos que construyen su experiencia de mundo y sus identidades basados en principios de acción contradictorios, que pueden ir desde la arraigada pertenencia a una comunidad indígena que busca reproducir y preservar una cultura ancestral entre sus miembros, hasta la seducción de la efímera adscripción a patrones de consumo y a relaciones mediadas por la tecnología (p. 5).

Se encuentra en la Constitución Política de 1991 un Estado Social multicultural y pluriétnico como proyecto, pero que no se ha desarrollado en la vida social. Es necesaria una recontextualización de la manera como se ha forjado y aplicado la cultura jurídica en Colombia, porque allí puede encontrarse gran parte del problema social. Puede contarse con una amplia normatividad como en el caso de multiculturalidad, el pluralismo y los principios que no son efectivos en la práctica. En este sentido, plantea García (2009):

La cultura del incumplimiento de reglas en América Latina se remonta a los tiempos de las colonias española y portuguesa. Desde entonces, escritores, pensadores y gobernantes, a lo largo del continente se han referido a la inobservancia de reglas. Ya en 1743, por ejemplo, el Virrey Eslava se quejaba ante sus superiores porque consideraba que “las provincias de la Nueva Granada eran prácticamente ingobernables” (...) con el arribo

de la independencia, las normas cambiaron, pero la realidad social y la brecha entre el derecho y la realidad se mantuvieron prácticamente como estaban. El político y escritor del siglo XIX, Ignacio de Herrera sostenía que la desobediencia al derecho era una costumbre general en la Nueva Granada, que venía desde la Colonia, y que las leyes eran promulgadas pero que de diversas maneras ellas resultaban siendo desobedecidas (...) en la literatura latinoamericana también abundan las referencias a la cultura del incumplimiento, a través de personajes indómitos que no se someten a nadie, Martín Fierro, Don Segundo Sombra, El mundo es ancho y ajeno (...) Colombia no es una excepción a este panorama de sociedades poco respetuosas de las reglas. A finales del siglo XIX, el escritor y político José María Samper denunciaba la existencia de dos países, uno legal y otro real. Desde entonces, los políticos han seguido denunciando la existencia de esa brecha y por ahí derecho han contribuido a ahondarla, no sólo a través de leyes defectuosas o inaplicables que ayudan a promulgar, sino siendo ellos mismos los primeros en desconocer lo que éstas ordenan cuando les corresponde ejercer poder o autoridad (pp. 15-20).

Para algunos, esta cultura de incumplimiento prevalece en la interacción de la sociedad y de esta con el Estado, y caracteriza la forma como desarrollamos nuestra cultura. La exclusión que trajo la colonización española se ha seguido replicando a lo largo de la historia, así como se ha desconfiado de las constituciones que nos han regido como Estado y las normas que las desarrollan, se hace ahora con la nueva Constitución, de ahí que los estudiantes desde sus experiencias afirmen que la multiculturalidad es un principio contenido en la CP y en las leyes, pero que no aplica en la vida real de las comunidades, y nadie tiene interés más que el individual, de que ello se haga.

Ahora bien, el incumplimiento de las normas también puede tener sentido si las normas son injustas o no responden a las necesidades sociales, pero es acá donde cobran relevancia otras categorías emergentes de este estudio como la formación para la emancipación y la responsabilidad social. En estas dos categorías debe ganarse el empoderamiento necesario para formular de manera consciente el contrato social al que se acogerá y ello depende de que haya sujetos bien formados que puedan participar en la construcción de la autonomía y la libertad, de lo

contrario, aún las normas más avanzadas serán rechazadas por una sociedad.

El principio constitucional de la diversidad étnica y cultural que debe ser protegida por el Estado es reconocido por los estudiantes que encuentran que:

los discursos políticos, que dan por sentado que el territorio goza de multiplicidad en torno a razas, etnias, rituales, costumbres, mitos e ideas que configuran la actuación en sociedad, este aspecto ha favorecido el reconocimiento de la diversidad y genera mecanismos de participación, que permite un tránsito aún lento, de la teoría a la práctica.

Un recorrido por Colombia nos muestra la gran diferencia existente ente las regiones, en la alimentación, vestuario, dialecto, varía de una manera evidente, porque incorpora tradiciones, costumbres y regionalismos muy particulares.

Se puede mencionar como ejemplo la división de las regiones, las cuales enmarcan características propias de esa zona particular, mostrando costumbres similares a lo largo del territorio, un ejemplo particular en Nariño es la comunidad Awa, la cual tiene un lenguaje y lo mantiene, posee un currículo educativo propio donde se enseña a partir de su propia cultura y lenguaje, aunque han perdido su vestimenta original a excepción de las fiestas tradicionales

La pérdida de identidad también se debe a la influencia de los medios masivos de comunicación, internet, redes sociales, música, lenguajes, moda, los sujetos más vulnerables a esta influencia son los jóvenes que se encuentran en proceso de formación buscando alternativas de identidad, adoptando comportamientos según la moda (Estudiantes de Pasto).

Lo multicultural se manifiesta a través de la explotación de los recursos naturales, apropiación de sistemas económicos, educativos, mercantiles, culturales en la vida social, intervención del sistema capitalista y dominios de las élites, el uso de herramientas tecnológicas que facilitan o dificultan la comunicación y la interpretación por los sujetos (Estudiantes de Manizales).

Esta realidad reconocida por los estudiantes invoca la comprensión de la noción de multiculturalidad para pensar cómo educar en contextos de diversidad cultural, cómo construir proyectos de educación que responda a las demandas de las necesidades y expectativas de los jóvenes. Pensar en una

formación en la pluralidad obliga a buscar un enfoque que efectivamente permita la inclusión y en la interacción más allá de las aulas. Al respecto Muñoz (2001) sostiene que:

La integración cultural se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y participación. Hay autores que expresamente añaden el término pluralista, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad. (...) Para que pueda darse esta integración cultural pluralista, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad, reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar, establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación (p. 32).

Una formación con estos parámetros permite el reconocimiento del otro como un igual con el que se establece un diálogo horizontal y se respeta su identidad, esto no se logra mientras la sociedad esté volcada al consumo agenciado por los medios de comunicación. En esta forma, los estudiantes reconocen:

Apropiaciones tan importantes como la identidad lingüística y reemplazándolo por términos extranjeros como ya se evidencia en el uso del inglés como herramienta principal para fortalecer el turismo y permitir inversiones de capitales extranjeros sin ninguna regulación que no solo invaden la identidad de los nacionales, sino que exterminan sus posibilidades de supervivencia, y con ella, su autonomía, libertad, autoestima, dejándolos a merced del capital extranjero y expuestos a entregar su mano de obra, intereses y sueños a otras culturas absorbentes (Estudiantes de Manizales).

No se quiere decirse con esto que la globalización no atraiga tópicos positivos, sino que la interrelación con otras culturas no se está dando en términos de igualdad, sino de subyugación, pues si se mina la autonomía, las comunidades quedan a merced de la cultura hegemónica. En el desempeño de los docentes, es evidente la relación establecida entre multiculturalismo y globalización y se advierte la dinámica en la que deben desarrollarse los procesos educativos para responder a las exigencias de los grandes intereses políticos, económicos y estatales. De allí que es importante atender lo que advierte Hoyos (2008):

No podemos considerar hoy el multiculturalismo independientemente de la globalización. Si por una parte pareciera que en nombre de la modernización y del mercado se consolida la colonización del mundo de la vida, por otra los ciudadanos son cada vez más conscientes de la herencia emancipatoria de la modernidad: la autonomía pública y privada. En este sentido es cierto que “la modernidad se orienta por esencia hacia la globalización⁶” (p. 25).

Sin embargo, uno de los temores de los estudiantes de la maestría es la pérdida de identidad por la incursión de culturas extranjeras para las que la población es solo una masa de consumidores. Esto se agudiza con el influjo del modelo neoliberal que establece las modas y se apropia de la manera de comer (restaurantes en cadena), de vestir (marcas), de buscar la felicidad, de divertirse (vacaciones y espectáculos), de viajar (turismo). Lo planteado por Hoyos sobre la conciencia para mantener la autonomía vale como sentido emancipatorio en los estudiantes, los niños y los jóvenes. El mayor impacto de la homogenización curricular mediante la adopción de modelos educativos en competencias y estándares ajenos a la realidad social de Colombia escamotea la conciencia de la realidad.

La multiculturalidad, según Muñoz (2001),

Es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos

⁶ En el texto, Hoyos cita aquí a Giddens, A. (1996). *Konsequenzen der Moderne*, Frankfurt a.M., p. 84. Ver Arnaud, A.-J. (2000). *Entre modernidad y globalización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad (p. 21).

De allí que el principal empoderamiento que se requiere para aclimatar una perspectiva multicultural es la apropiación de los derechos a través de los cuales se hace posible la defensa de la cultura propia. Ante esto compete a las instituciones educativas y a la sociedad fortalecer la identidad de los niños y los jóvenes mediante una cultura de diálogo con las culturas próximas en el territorio y con las que se tiene contacto mediante las tecnologías de la información.

Para hacer posible ese diálogo en condición de igualdad, es necesario afianzar la identidad cultural a través de los procesos de formación, pues, solo es posible establecer un diálogo entre iguales cuando se tiene conciencia de las fortalezas propias. En los planteamientos de los estudiantes de la maestría, es posible reconocer que los niños y los jóvenes se sienten atraídos por las dimensiones culturales de otros países porque las consideran de mejor categoría. Y no podría ser de otro modo, si todos hemos crecido como sub-desarrollados. Las culturas subalternas, además, han recibido todos los epítetos desdeñosos e insultantes como “indio”, “meme”, “negro”, “guache”, “apache”, “niche”. En nuestra cultura, se han considerado de inferior categoría los grupos que no son los “blancos”. Por eso, no es posible la aceptación de los jóvenes y niños de lo que somos si culturalmente se ha reproducido la exclusión a través de generaciones.

Según Thomilson (2001), las culturas

(...) como son estructuras, continúan siendo obstinadamente “particulares, propias de una época y expresivas” con lo que quiere decir que la formulación deliberada de la identidad nacional dependió sin más de concepciones más profundas

de la identidad colectiva compartidas por los habitantes de determinada localidad y que abarcan los sentimientos y los valores relacionados con un sentido de continuidad, los recuerdos compartidos y un sentido de destino común.

Estos lazos –que Smith vincula a la identidad étnica premoderna, “la etnohistoria de la comunidad”– constituyen el núcleo subjetivo sobre el cual tiene lugar la construcción de las identidades nacionales modernas (p. 179)

En esta lógica, es necesario consolidar la identidad y reestructurarla para afianzar lo que somos como colombianos, como posibilidad de desarrollo social. En ese sentido se expresan los estudiantes:

Fortalecer la identidad de las culturas que conviven en las aulas de clase implica que hay consideración y respeto por las tradiciones y atributos de cada cultura del contexto social, conservación de los dialectos y la diversidad lingüística de los diferentes grupos étnicos, respeto a las creencias, credos, ritos, mitos, costumbres de cada cultura presente en el país, pero también contextualizar las prácticas pedagógicas o modelos pedagógicos apropiados a cada contexto y al grupo étnico en particular (Estudiantes de Manizales).

La multiculturalidad obedece a un propósito de construir mundos posibles de tolerancia, igualdad justicia, participación y desarrollo social que logre reconocer en ese otro distinto a mí, una posibilidad de construcción colectiva, que se nutra de esa cualidad inmanente del ser humano, como es la diversidad (Estudiantes de Pasto).

Al respecto, plantea Hoyos (2005) plantea que:

El proceso constructivo de conocimientos, valores, fines y normas parte de la intencionalidad de quienes participan en la comunicación: allí la identidad de cada uno aparece contextualizada culturalmente al reconocer la pertenencia cultural de las identidades de los demás participantes. La identidad de la persona se constituye en la relación con el otro y en la explicitación de pertenencia cultural de cada quien. Frente al “rostro del otro”, como lo enfatiza Lévinas, y como lo plantea recientemente el pensamiento iberoamericano, al colocarme “en el lugar del otro”, enfatizando la “razón de los vencidos”, en “opción por los pobres”, asumo “la voz de los sin voz” y en ella mi responsabilidad en ese horizonte abierto por su presencia que me interpela (p. 6).

De aquí que no se puede imponer un único modelo de vida de pensamiento y sentir. Según los estudiantes, “*es necesario informar a nuestros alumnos las implicaciones positivas y negativas de la globalización y cómo es necesario el fortalecimiento de nuestras raíces para no perder la identidad*” (Estudiantes de Manizales).

Formación para la emancipación

Una manera práctica de forjar la identidad en los sujetos que se forman tiene que ver con el qué y con el cómo se les enseña. Esta observación emergió en el trabajo realizado por los estudiantes y alude a la formación para la emancipación. Para ellos,

(...) el papel del educador no es entregar sus apreciaciones como única verdad, sino generar en sus estudiantes un sentido crítico frente a las expresiones de la globalización, según una contextualización de los cambios políticos, económicos y sociales provocados por la globalización. Esto les permite promover la emancipación de los estudiantes como seres autónomos que logren responsabilizarse de sus decisiones (Estudiantes de Manizales).

Si el interés es formar para la libertad y la emancipación en un contexto de interculturalidad, es necesario reivindicar las prácticas culturales autónomas y los aprendizajes contextualizados en las realidades sociales de las comunidades educativas, generar espacios de respeto por la diferencia del otro, reconocer la diversidad cultural, social, biológica y sexual, fomentar el conocimiento y aplicar los derechos y normas que consagran la diversidad y la multiculturalidad (Estudiantes de Pasto).

Es preciso reconocer que ese camino de libertad hay que construirlo, pues es muy corto el tiempo durante el cual se viene hablando en Colombia sobre multiculturalidad, y se ha legislado solo desde 1991. Anteriormente, las prácticas de la formación en todos los niveles excluían la diferencia. La constitución de 1886 declaraba a Colombia como República unitaria, para lo cual solo admitía una sola religión, la católica, una sola lengua, el español, un solo sexo, el masculino (las mujeres pudieron votar solo en 1958), una sola raza, la blanca, y consideraba como incapaces a los indígenas, a los niños, a los afro (que se consideraban simplemente

como negros); de modo que la unidad de la república significaba la exclusión de la pluralidad que bullía en su interior.

Por supuesto, el modelo de formación también correspondía a esta forma de organización social y es caracterizado por Muñoz (1993) así:

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étnica, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica (...) en marzo de 1981, el presidente Reagan argumentaba contra los programas bilingües de la siguiente manera: "es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo" (p. 16).

Este modelo tan recientemente formulado en Estado Unidos, de donde todo se toma como modelo para Latinoamérica, no deja mucha esperanza sobre la manera como se han realizado las prácticas educativas. Este antecedente en la formación, según Muñoz (1993), se tuvo con el modelo segregacionista en el cual se excluye a los estudiantes por su raza, su sexo o su procedencia:

(...) las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el apartheid en África del Sur (p. 19).

Y esa es la misma crítica que plantea al respecto Rebellat (1999), pues explica que los organismos internacionales han reorganizado la educación a su conveniencia para disponerla hacia el mercado, lo que limita la capacidad crítica de pensamiento y de asombro y posterga las transformaciones pedagógicas. Esta orientación produce un conformismo generalizado que consolida las relaciones de dominación al transmitir contenidos de manera mecánica sin preocuparse por los ritmos propios de las personas. Dice irónicamente el autor que, en ese sentido, el Banco Mundial

está actuando como pedagogo. De esta manera, la educación va perdiendo su capacidad de estimular la cultura de los pueblos y esta es usurpada por necesidades de otro orden, y el consumismo y los intereses particulares se anteponen al verdadero desarrollo social de los pueblos.

De este modo, se han dado los procesos de formación pasando por variantes desde los modelos asimilacionistas y segregacionistas hasta los enfoques de orden multicultural entre los que se encuentra el caracterizado por Muñoz (2001) como:

(...) formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal (p. 21).

Este puede ser un proyecto para Colombia, porque permite el reconocimiento al valor de las diversas culturas en el país, significa reconocer en igualdad de condiciones lo que somos frente a otros que pertenecen a otras culturas, y este es el papel que debe desempeñar la educación, a quien corresponde construir capital social, y si lo ha hecho bien, deben considerarse los cambios que deben asumirse por las propuestas curriculares para que puedan ser puestas en práctica en las comunidades académicas, desde la básica hasta la educación superior. En primera medida, debe corresponder a una decisión estatal, obligada por el derecho que exija la comunidad.

Solo una perspectiva social puede plantear una propuesta educativa que forme para la emancipación. Para ello, se debe promover el respeto por la diversidad y el fortalecimiento de la identidad de cada grupo social, reivindicar, reconfigurar y fortalecer su cultura y convertir el aula de clase en un espacio de resistencia social donde se fomente el respeto por la diferencia y el derecho a la igualdad, con el fin de construir conciencia colectiva. En este sentido, son varias las propuestas educativas que se han planteado para atender la realidad de la multiculturalidad. Para ello debe tenerse en cuenta que,

(...) la educación intercultural designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos (Muñoz, 1993, p. 32).

El docente se debe convertir en intérprete de los fenómenos que convergen en la globalización y hacer de sus interpretaciones un campo de reflexión en una escuela que propone y proyecta otras miradas críticas y propositivas de los estudiantes, para contribuir a una educación sensible a los fenómenos sociales, políticos y económicos propiciados por la globalización. De este modo, el docente puede asumir su trabajo como formador humano.

Si los educadores incluyen en la circulación del conocimiento el tema de la globalización con una posición crítica, pueden revisar en el contexto local y global el modo como esta afecta la realidad individual y colectiva (Estudiantes de Manizales).

Conclusiones y recomendaciones

La educación en Colombia representa un derecho promulgado en el artículo 67 de la Constitución Política de 1991:

la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social, con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...)

Se ratifica así su carácter de reproductor cultural y esto entraña una responsabilidad social del Estado, de las propuestas de formación que se implementen en la formación básica y superior. Esta responsabilidad es propia también a los educadores, lo que implica que se deben revisar los lineamientos jurídicos para las propuestas educativas y sus contenidos. No es posible una formación para la autonomía si la estructura educativa se arrodilla ante intereses extranjeros.

Esta es una de las percepciones de los estudiantes de la maestría, pues, según sus experiencias laborales:

la responsabilidad social es formar niños, jóvenes, adolescentes emancipados con capacidad de pensamiento crítico, en una escuela en la cual los principios sean respeto y tolerancia frente a la diversidad (Estudiantes de Pasto).

La educación y los educadores son el motor del desarrollo y en el campo social una condición para el logro de los propósitos de la sociedad. La tarea educativa no se reduce al plan de estudios en un centro educativo, pues hace referencia a la formación integral que una sociedad es capaz de asegurar en un contexto sociocultural, económico y político. Por eso, el sistema educativo debe buscar una formación en la que se desarrollen mayores conocimientos, actitudes, capacidades, comportamientos (Estudiantes de Popayán).

Esta perspectiva requiere tomar como proyecto la defensa y la valoración de las culturas propias, y reconocerlas como historia, costumbres y saberes gracias a los cuales los estudiantes se forman. Para que esta perspectiva sea real, se precisa proyectar las acciones educativas para la defensa de la identidad de las comunidades educativas. Para mostrar con orgullo el valor de vivir las experiencias con las que forman las familias, se precisa la construcción de un pensamiento latinoamericano que tenga en cuenta los espacios locales para fortalecer la identidad. La responsabilidad social tiene que ver con la coherencia del docente en sus prácticas de vida, pues estas son parte del currículo en su contexto.

Es conveniente resaltar la identidad en sus diversas expresiones (lengua, tradiciones, costumbres, expresiones artísticas), sensibilizar a la sociedad en el uso efectivo de los mecanismos de participación ciudadana para ser protagonistas de su historia y sujetos activos de sus derechos. Promover el respeto radical por las diferencias religiosas. Propender por el desarrollo psíquico y emocional de los estudiantes para brindarles herramientas para construir su proyecto de vida.

Se debe promover un proceso de reconocimiento relacionado con los fenómenos políticos, sociales, culturales y los contextos locales del ejercicio educativo, para comprender la necesidad de

anclar rasgos identitarios que den cuerpo a los pilares culturales que son necesarios para enfrentar culturas dominantes, representadas en un marco de imposición globalizante con fines económicos y políticos.

La responsabilidad social del sistema educativo se asume en la formación de personas con aptitudes críticas frente a su contexto. En consecuencia, una lectura crítica de la realidad permite descubrir las responsabilidades en la sociedad.

Si bien es cierto que la educación en Colombia es un campo clave para la generación de procesos de formación y transformación cultural, su articulación y fundamento que viene del campo político y económico limitan el sistema educativo en el que prevalece la dominación y el interés por mantener a la población subyugada. De esta manera, la educación tendría el mecanismo flexible de generar reflexión y un pensamiento crítico y emancipador en los niños y los adolescentes, en busca de nuevos sistemas culturales que faciliten el desarrollo y reconocimiento de su identidad (Estudiantes de Pasto).

Atender asertivamente la diversidad cultural es responsabilidad de la educación colombiana. Se trata de garantizar procesos de inclusión, permanencia y promoción de los estudiantes con características culturales diversas, bajo principios de afecto, respeto, tolerancia y equidad (Estudiantes de Pasto).

En este sentido, la educación debe proveer las herramientas y los escenarios para la formación de sujetos sensibles ante las diferencias y particularidades de los otros, respetuosos de las formas diversas de pensar, conocer y ver el mundo y tolerantes frente a los criterios ajenos contrapuestos a los propios.

La educación puede constituirse como una estructura formadora de identidad en los estudiantes, capaz de otorgarle posibilidades de elección, diferenciación, posición y sentido en su entorno cultural, a partir del rescate de la historia, la valoración de las costumbres y el desarrollo de posturas políticas y críticas en sus contextos.

A partir del fenómeno globalizante y multicultural en las nuevas generaciones surgen diferentes formas de establecer relaciones con las representaciones tecnológicas y de comunicación

configuradas en una nueva época informática y consumista que ha originado la distracción de los fenómenos sociales que de alguna manera no trascienden a los aspectos sociales y políticos por las nuevas generaciones, que viven en una era mediática, conformista y desligada de sus raíces identitarias.

Se requiere movilizar el sector educativo para crear una masa crítica de estudiantes y docentes que sean conscientes de su identidad cultural y de las normas que defiendan su desarrollo y las hagan valer ante la sociedad, ante el mercado y ante el Estado, de modo que se alcance el cumplimiento de los principios constitucionales.

Referencias

- Ángel, D. y Herrera, J. (2011). La propuesta hermenéutica como crítica y como criterio del problema del método. *Estudios de filosofía*, (43), 9-29.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política*. Bogotá.
- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carreño, M. y Hernández, G. (2011). Globalización y Culturas Globales. Módulo de Cultura Global Vrs Multiculturalidad de la Maestría en Educación para la Diversidad de la Universidad de Manizales. Documento de trabajo.
- Cedeño, F. (2005). *Colombia, hacia la educación inclusiva de calidad*. Recuperado el 12 de noviembre de 2011, de: http://www.neurociencias.org.co/downloads/educacion_hacia_la_inclusion_con_calidad.pdf
- García, M. (2009). *Normas de papel, la cultura del incumplimiento de reglas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Grün, E. (1995). *Una Visión sistémica y Cibernética del Derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot.

- Hoyos, G. (2001). *Comunicación Intercultural para Democratizar la Democracia*. Recuperado de: <http://www.oei.es/valores2/hoyos.htm>
- Kymlicka, W. y Wayne, N. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política. Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad*, (3), 5-40
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Muñoz, A. (1993). Programa y modelos de educación multicultural. *Cuadernos de la Fundación Santa María*, (11).
- Olivé, L. (1998). Un debate filosófico acerca de los grupos étnicos tradicionales en América Latina y la historia de la filosofía. *Doxa*, 1(21), 245-270.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2001). *Declaración Universal de la Unesco sobre la Diversidad Cultural*. París: UNESCO.
- Rebellato, J. (1999). La Globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, (8).
- Soto, R. (2008). *Democracia y reconocimiento*. Recuperado de: http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/109726/soto_ro.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Thomilson, J. (2011). *Cultura global, sueños, pesadillas y escepticismo*. Recuperado de: www.cholonautas.edu.pe



Composiciones para la mano izquierda.
Miguel González González

Subjetividades en gesta⁷

Gloria Clemencia Valencia González⁸

Jorge Alberto Forero Santos⁹

Mas no todo ha de ser llanto.

Mas no todo ha de ser llanto ni rocío; siempre el desencanto ni el deshielo. Encima de mi alma llevo el cielo y debajo de mi mano, un manuscrito. En medio de todo, mi cuerpo esbelto, arrinconado por miedo a envejecer. Avanzo dulcemente, entre desaciertos con el rostro oculto cual cangrejo herido. Jamás me lanzo lejos, pues temo perder. No me gusta juzgar ni competir ni aspiro a vencer o ser vencido¹⁰. Cristina Bosch

Hacerse sujeto ha sido una práctica y una decisión humanas. Reflexionar sobre los modos, los procesos, los dispositivos y las condiciones en que ello sucede y plasmarlo de modo sistemático es de aparición mucho más reciente. La subjetividad emerge como concepto y en el interés de los estudiosos en un momento particular de la historia, como parte de la espiral de conocimiento y ordenamiento del pensamiento en la historia de la humanidad. Los olores, los sabores, el cuerpo, el mismo sujeto han ido emergiendo y modificándose en la acción que se

⁷ El presente texto forma parte de los macroproyectos de investigación: "Subjetividades y gestión escolar" y "Prácticas formativas desde la gestión escolar en la comprensión de una escuela inclusiva", desarrollados desde la Maestría en Educación desde la Diversidad.

⁸ Fonoaudióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Política Educativa. Autora de artículos, capítulos de libro y libros en diversos ámbitos del Desarrollo Humano, de la Educación y de las relaciones Educación y Democracia. gcvg18@gmail.com

⁹ Comunicador y Periodista. Magíster en Comunicación. Doctor en Educación. Profesor universidades Católica de Manizales y Nacional, sede Manizales. jforero@ucm.edu.co

¹⁰ <http://cristinabosch.blogspot.com/2007/03/poemas-subjetivos.html>

formaliza y sistematiza de modos diversos hasta llegar a la lógica propia de los conocimientos estatuidos y considerados científicos en un espacio y tiempo particulares.

Entramos a un terreno movedizo tanto por la complejidad misma del fenómeno como por la multiplicidad de ópticas y opciones para su comprensión, interrogación y aprehensión. La subjetividad: creación constante de sujeto móvil, cambiante, en transición, por la cual se construye y expresa su accionar en un espacio/tiempo específico, deviene en conquista del sujeto generada individual, colectiva e institucionalmente; abre el espacio de la interrogación sobre las relaciones y diferenciaciones de la subjetividad con el sujeto, con la historia, con la cultura, con la construcción de aquello que llamamos sociedad. Ingresamos desde un ángulo de construcción de conocimiento que permita identificar algunos hilos constitutivos de la subjetividad, tejer preguntas sobre ella, sobre su capacidad generadora y sobre su potencial relacional, para cerrar abriendo interrogantes sobre el lugar de la subjetividad vinculada con la institucionalidad.¹¹

Plantear que la subjetividad es una conquista ligada a las instituciones, implica asumir que en las dinámicas institucionales las subjetividades se modulan, se moldean, se orientan; surgen en tensión entre una subjetividad emergente, conquistada y una subjetividad condicionada, producida. Tensión que abordaremos desde la idea del intersticio, de la dialogicidad, de la apuesta por la confluencia creativa y la tensión dinámica entre los opuestos, más que por la solución sintética que los elimina.

La escuela, en tanto institución social, se ha consolidado históricamente y, en simultánea, se ha convertido en una de las instituciones con mayores cuestionamientos en la historia reciente de la humanidad industrial y posindustrial. Si bien es cierto que las críticas sobre ella no son nuevas, ya Althusser, Foucault, Bourdieu, Zemelman y Martín-Barbero, entre otros pensadores, han señalado sus limitaciones, también lo es que nos movemos entre una demanda por modos de gestión escolar que cualifiquen y justifiquen su valor social contemporáneo y

¹¹ El sentido del ángulo de construcción de conocimiento refiere, en la postura de Zemelman, que compartimos, a una decisión y acción encaminadas a colocarse frente a la realidad en este momento histórico y múltiples ritmos temporales.

voces que urgen su auto-renovación con miras a develar su valor histórico presente en el actual devenir de acontecimientos en humanidad. El asunto aquí está en pensar los matices que van entre una y otra demanda y, lo que nos interesa en este texto, interrogar las subjetividades que se gestan en las dinámicas propias de la gestión escolar en el tiempo histórico que vivimos, cooptado por lógicas industriales y posindustriales, ordenado asimétricamente tanto en la generación, como en la apropiación y uso de bienes y servicios, marcado por fenómenos de globalización de la economía y mundialización de la cultura que se territorializan de los maneras más diversas en las localidades sociogeográficas y en las cotidianidades de las personas.

Subjetividades que devienen conquistas de la condición de sujetos –gestas-, no solo productos de la gestión institucional, sino expresión viva de experiencias memorables para cada quien, en su devenir con/entre múltiples sujeciones, con miras a erigir su diferenciación relacional, como autonomía dependiente. Subjetividades en gesta que interrogan y son interrogadas por las tradicionales instituciones que han organizado la vida colectiva en casi todas las latitudes del mundo contemporáneo, cuya diseminación y referencia constante las naturalizó llevándonos a apostar por su cualificación sin cuestionar sus expresiones y sus alcances histórico-políticos particulares.

Tal es el caso de la escuela, ¿cuál es la escuela en América Latina?, ¿qué escuela se institucionalizó en Colombia?, ¿cómo se configura la escuela contemporánea en Colombia?, ¿qué tensiones emergen de una escuela con orientación privada y una escuela con orientación oficial como sucede en Colombia?, ¿qué influencia tiene la orientación privada u oficial en el agenciamiento de las subjetividades?, ¿qué relaciones se establecen entre gestión escolar y subjetividad en la escuela colombiana?

Estos, entre otros interrogantes, ponen de manifiesto el valor de entrar en la subjetividad y en la gestión escolar para tematizarlas y problematizarlas, con el fin de establecer relaciones potenciales desde la cuales comprender las subjetividades en gesta que emergen en los intersticios, como espacios entre los diversos constreñimientos que caracterizan las subjetividades moduladas por la escuela.

1. Navegando por la subjetividad

1.1 El movimiento del desbroce. El ir a la nervadura

Del sujeto y de la subjetividad se han ocupado la filosofía, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía. Por ello, planteamos que entrar en la subjetividad es ir a un terreno movedizo para identificar e interrogar la subjetividad desde múltiples articulaciones¹². La subjetividad como ángulo de construcción de conocimiento demanda adentrarse en sus rasgos, en sus relaciones, en sus alcances, en su capacidad heurística, para ubicar algunos nudos de problemas desde los cuales invitar a los autores, con-versar con ellos y elaborar-se en perspectiva, problematizarla, además de tematizarla.

Los rasgos constitutivos de la subjetividad nos remiten a su silueta, a su semblanza. El primer gran rasgo de la subjetividad: *creación y conquista del sujeto situado*, desafía las nociones universalistas de sujeto y las generalizaciones teleológicas. Esta condición de sujeto situado territorializa la subjetividad en condiciones, situaciones, tiempos, espacios, sensaciones, velocidades, ritmos, paisajes de acontecimientos específicos. Por lo tanto, se acerca a la idea de un sujeto sujetado a otros sujetos, a su entorno, a su cultura, a la política, a los modos de producción. Un sujeto que se e-labora desde dichas sujeciones. Un sujeto que, en sus interacciones, en sus acciones, construye sentidos

¹² Con obertura: recordemos cómo en la antigüedad el ser humano estaba integrado con el mundo. En la época medieval el subjectum era lo que se mantenía independiente del yo y el objectum lo que se proyectaba como imaginario. En la época moderna se inaugura la dicotomía sujeto/objeto. Lo real era lo presente y lo representado. El objectum solo existía en tanto el sujeto lo traía a presencia. Esta base del pensamiento cartesiano se evidenció en la separación mente-cuerpo. Kant se pregunta por las condiciones del sujeto para conocer mientras que Husserl interroga la condición de tener conciencia de las vivencias y su significación. De un sujeto solipsista se pasa a un sujeto constituido en alteridad. Heidegger elimina la dicotomía sujeto/objeto. Sujeto/subjetividad se alejan de esencia e interioridad constantes y se acercan al ser en el mundo como posibilidad, como dinámica. Por su parte, Nietzsche critica la conciencia como rasgo sustancial del sujeto y del sujeto trascendental que piensa por sí mismo. Plantea más un sujeto cuya conciencia desconoce las razones y origen de sus preferencias y conformidades a una demostración particular, de una parte; de la otra, plantea un sujeto construido y escindido. La conciencia se aleja de un telos de progreso constante.

y significaciones para ubicarse en el mundo, para desplazarse y moverse en él. Desafío, en el contexto de este escrito, significa cuestionamiento de la trascendentalidad, de la organización por proyectos con arreglo a fines, de la demanda por una conciencia solipsista y una identidad sólida. Cuestionamientos que en la deconstrucción de lo que interrogan generan desplazamientos, dislocaciones, ensambles nuevos que remiten a pensar más en las cualidades y calidades de objetos problema que en la esencia propiamente. Aquí el cuerpo, la imagen, el sí mismo ecológico, los límites de vida adquieren visibilidad, lugar, centralidad y movilidad. Al interior de esta dinámica es donde el sujeto se crea permanentemente, se transforma. Es ahí donde se genera la subjetividad, en ebullición constante y transicional.

Por su condición dinámica, *la subjetividad está en constante emergencia*, en constante surgimiento. No es un proceso de una vez y para siempre, producto derivado exclusivamente del disciplinamiento institucional (familiar, eclesial, escolar, político, sanitario, económico), sino también una ebullición permanente, móvil, fragmentaria, contradictoria, que enfrenta, confronta, actualiza lo estatuido y lo estatuable. Ámbito propicio y generador de lenguajes, de metáforas, de puestas en escena, de simbologías que van construyendo subjetividad al tiempo que la expresan. Emergencias que desafían al sujeto tanto desde su fuerza y su vigor, como desde su debilidad, su ignorancia, su miedo, su incertidumbre. Emergencias que le interpelan constantemente mostrando que además de dudar, hacerse sujeto fuerza, interroga: ¿Qué subjetividades emergen en las tensiones de la cotidianidad propias de la vida familiar, institucional en la geografía colombiana? ¿Qué afectaciones experimentan esas subjetividades al contacto con las modulaciones institucionales? ¿Qué aspectos de la subjetividad modulan los sujetos modulados en las escuelas colombianas?

Esta subjetividad, *estrechamente vinculada con el espacio y el tiempo* en los cuales objetiva los fenómenos humanos, se realiza en un cambio de época marcado por modificaciones radicales de las relaciones entre: la divinidad, el mundo, el género humano, la ciencia, la tecnología, el colectivo. En alguna época dios fue el centro (teocentrismo), luego fue el hombre (antropocentrismo). En este cambio de época antes que un centro hay interrelaciones

entre ellos. Tal policentrismo marca modificaciones en los modos de elaborar-nos sujetos y en los sentidos en que ello sucede. Atravesamos cambios drásticos en los sistemas de ideas que nos han orientado históricamente, en los sistemas de técnicas y en la institucionalidad que hace visibles ambos sistemas¹³. Cambios evidenciables en espacios y tiempos dislocados, fragmentados, paradójales desde lo marcadamente local (cuasi detenido en el tiempo) hasta lo propiamente virtual. Aún si aceptamos que el tiempo es una “elaboración subjetiva” hemos de aceptar que tal creación condiciona lo que pensamos, lo que valoramos, lo que sentimos y cómo realizamos nuestras acciones. Por cuenta de la tecnología hemos aprendido que el espacio, además de ser físico/material, es virtual, deslocalizado, independiente, aunque a veces correlativo de los sujetos que lo realizan. De aquí entonces que la subjetividad contemporánea devenga fragmentaria, volátil, cualificable más que esencializable. ¿Desde dónde territorializamos nuestras instituciones en las ciudades y campos colombianos?¹⁴

En tal sentido, la subjetividad deviene en *modo de objetivar los fenómenos humanos*, de hacerlos evidentes a los otros, de confrontar las propias lógicas con otras lógicas para derivar necesidades, acciones, expectativas que ensamblen, de formas diversas, los modos como nos constituimos y las contingencias que nos constituyen. En una continua dialógica que confronta las contradicciones, los dolores, la diversidad de perspectivas, los horizontes disímiles, las cuestiones del presente, las derivas del pasado; para elaborar-nos en ese tejido de relaciones entre los acontecimientos, los hechos, la imaginación, la afectividad, la

¹³ José de Souza Silva (2001), en su artículo “¿Una época de cambios o un cambio de época?”, presenta un análisis sobre lo que es una época histórica y muestra las transformaciones que atravesamos como claves para comprender, en sus propias palabras, las contradicciones del momento actual.

¹⁴ En su análisis sobre globalizaciones localizadas y localizaciones globalizadas, Santiago Gómez-Castro (1998, pp. 159-160) señala que las tecnologías han logrado romper “la primacía del espacio geográfico para la definición de la cultura, relativizando la distinción en lo próximo y lo lejano (...) Desde este punto de vista, la construcción social del tiempo y el espacio (...) se transforma sustancialmente con respecto a los modelos generados por la modernidad (...) la acción humana, (recuerda), se encuentra siempre localizada, configurada topológicamente, delineada por relaciones de poder que se despliegan en territorialidades específicas. Y es precisamente esta dimensión espacial la que viene siendo redescubierta por la teoría social de los últimos años”.

técnica, la razón lógica. En últimas, la gama de configuraciones posibles entre la realidad imaginaria y la realidad evidenciable¹⁵.

En conversación con Hugo Zemelman, asumimos que *el núcleo de la subjetividad es necesidad*. La “necesidad de...” como manifestación de la subjetividad y generadora de necesidades. Necesidad que pone de manifiesto la finitud del sujeto y aquí se abre a múltiples perspectivas, de afecto, de conciencia, de reconocimiento, de relaciones, de conciencia de su historia, de transformación de los parámetros. Necesidad de...que, en últimas, permite elaboración de sentidos en tanto confrontaciones con experiencias y sistemas de creencias individuales y colectivas. “La necesidad representa un modo de concreción de la relación entre lo micro-cotidiano-individual con el contorno que le sirve, no solamente de contexto, sino de espacio, por lo que, en tanto le es ajeno, constituye parte de sus desafíos” (Zemelman, 1997, p. 24).

En tanto proceso de creación y de conquista, el valor de la subjetividad está en que permite construir sentidos – interpretaciones vinculadas al sistema de conocimientos y creencias-. La subjetividad nos hace específicos, nos hace sociales, abre el espectro tanto al quién soy yo (situado-móvil), como al qué somos, en las contingencias que nos hacen ser lo que somos, así como a la pregunta por ¿Qué podemos ser? Al establecer vínculos con nuestros propios sistemas de conocimientos y creencias, la subjetividad abre el camino para la auto-interrogación, para el auto-posicionamiento, para la autorregulación, para la auto-producción. Todos estos autos se realizan y se posibilitan en ámbitos de interacción, de interrelación, de intersubjetividad. No como meras palabras, sino como escenarios del conflicto, de la confrontación, de la duda, del dolor, de la creación, de la producción. En el núcleo de esa dinámica de confrontación emergen los autos, también móviles, lejos de definiciones perennes y conectados en la lógica de la relación con otros, con lo otro, con el universo¹⁶.

¹⁵ Tal vez, como lo indica Morín en su texto autobiográfico “Mis demonios”, sin disponer de una cultura verdadera, nos lanzamos a una vida imaginaria, en su caso a través de la literatura, para hallar las verdades de una vida concreta.

¹⁶ En perspectiva sociológica, tradicionalmente vinculada con la pregunta por el sujeto social o por el sujeto actor social. La subjetividad deviene, según Alain

Auto-eco-organización como expresión de modos del auto-organizarse el sujeto en su propia subjetividad, desde la interrelaciones, dependencias y vinculaciones, siempre en movilidad, en contradicción, en complejidad¹⁷.

El potencial relacional de la subjetividad se expresa de múltiples formas. Primigeniamente con su correlato: el sujeto. Al decir de Morín, un sujeto que comparte con los demás seres un alto porcentaje de sus características y tiene múltiples sujeciones. Un sujeto cuya especificidad está en que es el único capaz de producir, crear y circular cultura. Este sujeto sujetado e interdependiente también crea y genera. De acuerdo con Foucault, un sujeto al que constituye el discurso, por ello requiere develar sus prácticas discursivas¹⁸.

Y, al decir de Zemelman, un sujeto que requiere identificar los parámetros que lo determinan y ponerse ante ellos¹⁹. Interrogar y comprender la subjetividad en sus relaciones con lo

Touraine (2006), como la oportunidad educativa por excelencia, la voluntad de subjetivación sería lo que da sentido de posibilidad a la educación. Un sujeto, por vía de la subjetivación, asume y crea posiciones. Mafesolli (1990) pone su mirada en los procesos micrológicos y plantea la configuración de tribus (tribalización), de comunidades de sentido y sus vínculos afectivos y estéticos. Se centra en lo local, en lo fragmentario donde se configura y se expresa la subjetividad. Según Gina Zabiludovsky (1997), la subjetividad está ligada a un fundamental tema de la sociología: la sociedad moderna posilustrada. Indica que, aunque la subjetividad no ha sido en sí misma una preocupación de la sociología, es un tema que se cruza en el pensamiento sociológico como diversidad de opuestos que dan forma a la subjetividad. Incluye, a título de ejemplo: interno/externo; intencional/reactivo; personal/impersonal; emocional/cognoscitivo; motivacional/orden social; privado/público; individual/organizacional; racional/no racional... entre otros, que indican que la subjetividad siempre es tomada en cuenta por la sociología.

¹⁷ Un valioso recorrido por la comprensión de la subjetividad desde una lectura en complejidad, lo realiza Oscar Hernández (2008) al presentar su argumentación sobre el tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo en la comprensión histórico-cultural de la subjetividad.

¹⁸ Recordemos la tesis de Foucault en "El orden del discurso", donde plantea que "en toda sociedad la producción de discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes peligrosos, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad" (2005, p. 14).

¹⁹ Indica Zemelman que "los parámetros desde los cuales se piensa están en gran medida presentes en los que podemos llamar situación contextual del conocimiento. Dicha situación define lo posible y lo imposible, lo viable y lo no viable, y lo define, en último término, desde la lógica del poder. Por esto, la discusión sobre los parámetros, no es ajena a los valores desde los cuales se torna posible, o imposible, pensar en ciertos sentidos a la realidad (2003, p. 29).

colectivo, remite a algunas de las adjetivaciones posibles para la subjetividad: subjetividad política, subjetividad social. Al asumir especificaciones estamos significando que la subjetividad tiene ámbitos de realización que delimitan sus contornos, plantean interrogantes y renuevan su lugar en la configuración de lo humano colectivo. Las preguntas por la subjetividad y por los modos en que los sujetos configuran su existencia colectiva, los límites, los alcances y los escenarios de relación, de realización, de identificación, de producción, de mercado, de consumo, actualizan las preguntas por la subjetividad social. Actualizan la pregunta por el sujeto capaz de generar y de transformar la historia. Yago Franco (2000), retomando a Castoriadis, recuerda que solo se puede hablar de sujeto cuando los individuos pueden hablar sobre sí y sobre su sociedad cuando tienen un nosotros. Indica que “la subjetividad tiende a desvanecerse en el capitalismo actual” y nos inclinamos hacia poder hablar más de las características de un individuo socializado que de un sujeto. Según el autor, sería sujeto en tanto pueda enfrentar tales características.

Las preguntas por la subjetividad en relación con el reconocimiento, la organización y distribución del poder en el colectivo, los modos y los ámbitos de institucionalidad, normatividad y regulación que conforman la política actualizan la subjetividad política. Desde la perspectiva de Chantal Mouffe, existe una tensión creadora y dinamizadora entre la política y lo político, que mueve las relaciones sociales. Lo político vinculado a la condición propia de tales relaciones caracterizadas por el antagonismo y la hostilidad. Mientras que la política “apunta a establecer un orden, a organizar la coexistencia humana en condiciones que siempre son conflictivas, pues están atravesadas por “lo político””. (Mouffe, 1999, p. 14). La subjetividad política emerge en este movimiento como catalizador, elaborador, promotor y realizador de tal tensión.

La dinámica entre la política y lo político, entrecruza relaciones de poder en las cuales, este circula a través del conocimiento y “ordena el sentido común de la vida cotidiana, define categorías y concibe posibilidades” (Flores y Valdivia, 2011, p. 318). En este sentido, hay un distanciamiento de la noción represiva de poder, como un algo que se tiene y cuya función es dominar y

oprimir, conducente a identificar los actores que lo controlan y lo detentan. Se trata de moverse del poder como soberanía al poder como despliegue, indican Flores y Valdivia (2011).

En la línea de lo expuesto, el potencial relacional de la subjetividad pasa tanto por el sujeto particular puesto en colectivo, como por las condiciones en las cuales se configura en los sistemas de ideas y de creencias, que orientan los modos de organización, las intencionalidades y los sentidos del mundo. La educación, proceso que comienza en el nacimiento y termina con la muerte, por medio del cual los sujetos se forman (se dan forma a sí mismos), se integran y diferencian del colectivo, agencia y es agenciada por subjetividades que realizan el proceso, propiamente humano, de crear y proveer el repertorio simbólico con el cual el sujeto se elabora y establece sus relaciones. La subjetividad emerge como clave para la conservación y creación de tal repertorio, soporta la realización de la tensión tradición/transformación que caracteriza la cultura²⁰.

Así mismo, en el interés por realizar la igualdad como atención a la diferencia, la diversidad se presenta como ámbito, escenario y desafío para comprender y realizar la subjetividad instituida e instituyente. Parafraseando a Castoriadis, en su comprensión de la sociedad conformada por una dimensión de lo estatuido, de lo realizado y una dimensión instituyente, de generación/de creación, se abre la pregunta por ¿cuál es el lugar de la subjetividad en la comprensión y atención de la colectividad²¹?

Indagar por la capacidad heurística de la categoría subjetividad implica interrogar su valor tanto para la auto-comprensión de los sujetos y los colectivos como para la acción y transformación en este cambio de época. La subjetividad como *determinante*, como

²⁰ Nótese que hablamos de la educación como proceso humano y no solo, ni predominantemente, de la educación institucionalizada y experimentada en la institución escolar. Rafael Ávila (2007) en su texto “La formación de subjetividades, un escenario de luchas culturales”, realiza un valioso recorrido por las relaciones entre cultura y educación y sus implicaciones sociales, institucionales e investigativas en la formación de subjetividades.

²¹ En el texto “Sujeto y verdad” (2002), que publica los seminarios dirigidos por Castoriadis en la Escuela de Altos Estudios de París entre 1980 y 1985, Castoriadis vincula la institución imaginaria de la sociedad con la configuración de la subjetividad basada en la condición histórico social.

efecto y consecuencia previsible, moldeable, sujeta a los vaivenes de la soberanía del poder que se ejerce sobre ella, deviene en discursos y prácticas orientadas a fines, que se autolegitiman desde diversos ángulos (científicos, políticos, educativos), para sustentar intervenciones y potenciales resultados focalizados en comprensiones dicotómicas del mundo. Desde otro ángulo, la subjetividad *como dinámica*, en situación en el estar siendo, siendo móvil, la subjetividad se permite reconocer los propios determinantes, sin quedarse en ellos, mediante movimientos de sumergirse, desde la debilidad, en sí mismo, en el colectivo, y emerger desde el entusiasmo, en el reconocimiento de espectros de posibilidad y no entre extremos opuestos.

En suma, la subjetividad deviene dinámica que conquista el sujeto permanentemente para lograr el reconocimiento y el conocimiento de sí mismo, de lo otro y de los otros. Una dinámica que se realiza en la acción y que exige identificar sus contradicciones, sus parámetros, sus conjunciones, sus disyunciones, sus potencialidades, sus determinaciones. Sus configuraciones y reconfiguraciones en el espacio y en el tiempo tecno-científico que nos atraviesa. Una subjetividad conquista para moverse por los intersticios, por los espacios en el entre de las experiencias, las demandas, los discursos que la constriñen, una subjetividad *como dialógica*. En conversación con González Rey (2007, p. 22) recordemos que “la relación hombre-sociedad que se desarrolla a partir de la visión de subjetividad (como producción simbólico emocional), es una relación no determinista sino recursiva, donde la subjetividad no constituye un sistema de representaciones puntuales de la experiencia vivida”.

Una subjetividad incorporada²² que asigna sentidos y significaciones a la dotación biológico/genética de cada quien, en el complejo tejido de relaciones entre discursos, creencias y prácticas a los que se vincula y las e-laboraciones particulares que realiza el sujeto en la emergencia constante de su subjetividad. Un cuerpo sobre el cual ejercen poder tanto las instituciones tradicionales: familia, escuela, iglesias; como las agencias contemporáneas: tecnologías de la información y la comunicación. Y, al mismo tiempo, un cuerpo que expresa sus

²² Puesta en el cuerpo. En la materialidad y corporalidad que nos constituye y que significamos a lo largo de nuestra existencia.

modos específicos de transitar por los dispositivos, los discursos y los ejercicios de poder que lo ordenan y lo regulan.

Cuerpo y subjetividad pueden mantener una relación conflictiva, armoniosa, trágica, silenciosa, autista o fragmentada. Pueden estar unidos en armonía o incomunicados, en definitiva, nos muestran la indeterminación de una relación abierta. Su conjunción involucra el cuerpo, como un sitio geográfico claramente referenciado y una subjetividad como los trayectos de la historia que se construyen sobre los lugares que el cuerpo le ofrece. (Cachorro, 2008, p. 3)

1.2 El movimiento del abrir-se, del interrogar-se. Potencia generadora

Planteada la subjetividad como una creación del sujeto, cabe interrogarla en tanto atractor/generador de fuerzas gestantes en el espacio y en el tiempo de la vida de los sujetos, de sus modos de relación y colocación en el mundo.

La subjetividad actúa como vertebrador de las relaciones del sujeto con los otros y con lo otro. Como tal, establece vínculos, es constituida y desafiada por múltiples tecnologías, entre ellas, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). La subjetividad se realiza en tecnologías que facilitan al sujeto re-visarse, hacer-se, elaborar-se, en su propia comprensión del mundo y en sus relaciones. Las TIC contemporáneas han marcado un cambio radical en los modos, las agencias, las instituciones y las lógicas desde las cuales los sujetos organizan lo colectivo²³. De una colectividad organizada alrededor de la disciplina, de la coerción, nos hemos movido a la sociedad red. Transitamos desde un disciplinamiento encaminado a la creación de

²³ A lo largo de la historia los colectivos humanos han ido generando tecnologías para vincularse con lo otro, con los otros y consigo mismos. Tecnologías que han ido incorporando de generación en generación de manera natural e incuestionable, prácticamente invisible. De modo tal, que sus miembros no cuestionan los cambios que han contribuido a generar y, con frecuencia, se hacen conscientes de ellas cuando fallan o desaparecen. Así lo indicado, Jordi (1997) plantea que las tecnologías generan sentido de novedad y sensación de cambio cuando alteran el statu quo, ponen en riesgo intereses previos y generan incertidumbres. Por ello, indica el autor, los historiadores de la comunicación centran sus intereses en los modos como las tecnologías de la información y de la comunicación ha afectado a los seres humanos y a la sociedad.

subjetividades disciplinadas, relativamente homogéneas; en las cuales el individuo es parte del engranaje y tanto la organización temporal como la gestión de la actividad se encaminan hacia el engranaje; hacia colectividades organizadas sobre la persuasión, colectivos que ya no soportan la fuerza y la confrontación física/corporal/armada violenta. En tal sentido, sus aspiraciones, sus deseos, se mueven hacia la auto-realización comprometida con objetivos, intereses y relaciones valoradas en virtud del consumo, de la rentabilidad, del orden social. Un control abierto, sutil, puesto desde el ángulo de la seducción, de la creación de necesidades y de las relaciones públicas, realizado por tácticas *soft* donde se inculca y se prescribe. Se trata de que los estilos de vida concuerden con los de la sociedad. Una subjetividad legitimada en virtud de los discursos y dispuesta a ceder-se en virtud de la seguridad, de la sobre-visibilización con frecuencia incontrolada, no prevista ni previsible.

Aquí, la tribalización creciente de la sociedad, los llamados a avivar la alerta sobre nuestras condiciones, las luchas por el reconocimiento, más que por la representación, se batien y se cruzan con la exacerbación de los fanatismos, los nacionalismos, las xenofobias. La subjetividad se agita como posibilidad de demanda por la visibilización, por la realización de lo vital, de lo cotidiano. Se actualiza la cuestión de la identificación y la interrogación de los parámetros y las formas de ponerse ante ellos, de modular su accionar sobre el sujeto mismo y el campo de fuerzas de la intersubjetividad, de la interacción, de la interrelación, de la interdependencia. Las múltiples formas de lo ciudadano y de lo no ciudadano, los lugares y los no-lugares que nos habitan, que habitamos.

Las dislocaciones del poder y la desconfianza en las promesas de la modernidad: igualdad, libertad, fraternidad, progreso y sus reconfiguraciones como diversidad, visibilización y transformación; cuestionan a la subjetividad como posibilidad y como condición para pensar tanto los dispositivos educacionales, institucionalizados o no institucionalizados, como el ámbito de las relaciones de poder y la realización de lo público, como las transformaciones, actuales y potenciales de los problemas fundamentales que nos aquejan: economía/finanzas; relaciones colectivas y con el entorno; adaptación y salud;

cuestionan y muestran la insuficiencia de los determinismos y de las visiones unicasales. Por el contrario, demandan: interrogación/interpretación/comprensión/aprehensión²⁴.

En suma, reclaman articulaciones móviles transitorias, confrontables, que nos acerquen a la triada creativa trayecto/deyecto/proyecto, en un *continuum* de acciones, retroacciones, contradicciones y potencialidades que le confieren movimiento, fuerza, potencia a la existencia, aún dentro de la misma debilidad.

El *trayecto* en tanto acción realizada en el espacio/tiempo recorrido que interrogue nuestro presente vinculándolo con el pasado, para comprenderlo, interpretarlo, apropiarlo, en ejercicio de interrogación, de valoración, de interrelación; realiza la puesta en marcha de un sujeto subjetivando-se. El *deyecto* que nos permita reconocer y valorar esa condición de seres ahí, caídos, arrojados, deyectos en la catástrofe, en la negación, en la imposibilidad de futuro, un reconocimiento de la debilidad que, como apropiación y posicionamiento, lance el viaje desde la perspectiva hacia la prospectiva hacia el plan, hacia la disposición y la acción del *proyecto*. Proyecto que emerge como resultado del proceso de comprensión, de interrogación, de apuesta, que se hace en el trayecto, que vincula al estar ahí.

Trayecto, proyecto y deyecto devienen interconectados, simultáneos, como expresión de caos creativo, potenciabile por sujetos que interrogan su presente, además de realizarlo.

El movimiento de la subjetividad por esta triada creativa (trayecto/deyecto/proyecto), mientras la produce y es producida por ella, demanda, en la contemporaneidad, reconocer la emergencia de sujetos estrechamente articulados, simbióticos, dirían algunos, con tecnologías de la información y de la comunicación²⁵.

²⁴ El planteamiento aquí es que la totalidad de problemas humanos pueden agruparse alrededor de esos cuatro grandes vectores: economía/finanzas; relaciones consigo mismo, con lo otro y con los otros; adaptación (comprendida como aceptación encaminada a la acción) y salud.

²⁵ La aparición y creciente perfeccionamiento y popularización del computador y el internet, con sus desarrollos tecno-científicos asociados, ha ido consolidando, como nunca antes, relaciones de los sujetos con las máquinas, de modo creciente y cada vez más natural, vinculados con la cotidianidad. Por supuesto, esta relación es heterogénea y asimétrica, por diversas razones. La

Sean aceptadas o no, las relaciones sujetos-TIC son cada vez mayores en cantidad y más fuertes en vínculos. Al decir de Joel Rosnay (1996), vínculos que estarían dando origen al hombre simbiótico. Un hombre –en sentido genérico– con medios de acción y conocimiento fuera de lo común, debido a las conexiones bio-lógicas, psicológicas y bióticas con un macro-organismo planetario en gestación. Un super-organismo híbrido: bio-lógico/mecánico/eléctrico, donde se incluyen máquinas, hombres, redes y sociedades. El cibionte. Más allá del acuerdo o desacuerdo con la perspectiva de Rosnay en relación con el hombre simbiótico y su realización con el cibionte²⁶. Un asunto sí es claro, las relaciones de los sujetos contemporáneos con las tecnologías son cada vez más dependientes, más “naturales”. En unas cuantas décadas la mayoría de sujetos serán nativos digitales, los migrantes serán cada vez más pocos, aunque las asimetrías tiendan a perpetuarlos. Cabe preguntarse: ¿Qué

primera, generacional, recuérdese el planteamiento de Mark Prenski (2001) sobre el nacimiento de los nativos digitales (nacieron con la tecnología digital) y la emergencia de los migrantes digitales (migraron de tecnologías tradicionales a tecnologías informáticas). A lo cual pueden sumarse, los tecnófobos (quienes se resisten a migrar, aunque, inevitablemente, usan algunas tecnologías). La segunda, socio-económica, expresada en las posibilidades diferenciales y a veces, separadas por verdaderas brechas en el acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (desde el televisor y el acceso o no a televisión internacional –también diferenciada entre básica y selecta, según el pago – hasta la internet). La tercera, socio-cultural, el acceso a los recursos de la red tiene temáticas, espacios e información de acceso restringido a grupos y/o a pagos adicionales que aumentan aún más la brecha. Y, la cuarta razón de esta asimetría, aunque vinculada con la tercera, tiene sus especificidades, la asimetría educativa. Las actuales tecnologías de la información y de la comunicación han modificado los modos de vida y las formas de conocer de los sujetos. Generando desafíos para padres, para maestros y, en general, para los sistemas educativos.

²⁶ La simbiosis entre el hombre y el automóvil es especialmente ilustrativa desde el punto de vista de la macrobiología. El hombre mantiene una población de 500 millones de vehículos, extrae la energía que los alimenta, construye carreteras para su circulación, talleres para su reparación y fábricas para su “reproducción”. A cambio del mantenimiento y de la reproducción de la especie automóvil, los coches entregan al hombre una mayor velocidad de desplazamiento, eficacia de acción, libertad de conquista del espacio, placer y estatus social. También son generadores de enfermedades del cuerpo social, de peligros y de contaminación para el organismo planetario. Como socios simbióticos que se transforman en parásitos, ponen en peligro el futuro de la ecosfera. La especie automóvil parece haber logrado someter a la práctica totalidad de la especie humana. Es innegable que el automóvil lleva al hombre a trabajar más todavía para fabricar y vender coches o para extraer el precioso petróleo, e incluso a hacer la guerra para defender este carburante, nueva “droga” de las sociedades industrializadas. (Rosnay, 1996, p. 96)

subjetividades emergerán en sujetos articulados naturalmente a las tecnologías digitales?, mientras esto sucede ¿Cómo se transforman nuestras subjetividades?

En general, nos encontramos ante un sujeto/tecnológico y tecnologizado por excelencia, cuya subjetividad, sobre todo en la escuela, transita entre los remanentes de la sociedad disciplinaria y sus dispositivos, de una parte. De la otra, en la ebullición de la sociedad red, sus demandas de control y sus tácticas soft. Una subjetividad donde los lenguajes se multiplican, los tiempos se comprimen y los espacios se virtualizan, el mundo se fabula y la básica vida humana está en riesgo y en resplandor al mismo tiempo. Una subjetividad en la cual los reordenamientos desestabilizan tanto el orden mundial como la cotidianidad de relaciones y disposiciones en la vida personal, colectiva y escolar. ¿Qué subjetividades emergen de modo recursivo con la tecnología que domina subjetividades y que, al mismo tiempo, es dominada por ellas? Evidentemente, emergen ventajas y riesgos, el asunto está en la alerta que despierta. ¿Qué modificaciones o modulaciones experimenta la subjetividad como “productora de contenido” en los desarrollos de la web 2.0 – redes sociales, correos electrónicos, diálogos vía chat u otros?, ¿Qué implicaciones tiene armar un perfil de presentación, que puede coincidir o no con el perfil corpóreo, biográfico e histórico vivido, incluso experimentado?, ¿Qué afectaciones sufre la subjetividad cuando se tienen muchos o poco seguidores en las redes?

2. La gestión escolar: el movimiento del relacionar-se, del ubicar-se, del dislocar-se. Potencia creadora

2.1 El ir, el llegar, el retornar en la escuela

La escuela que conocemos, sobre todo en occidente, tuvo su aparición en tiempos y espacios específicos, modificándose hasta naturalizarse y convertirse en una de las instituciones más cuestionadas y, al mismo tiempo, más llamadas, aludidas y estudiadas de la contemporaneidad²⁷.

²⁷ Jorge Larrosa (1995) estudiando la subjetividad en la escuela, enseña cómo la consolidación histórica de la escuela en Inglaterra se configura por el creciente interés y decisión de los dirigentes por proveer a ciertas capas de la sociedad unos saberes necesarios para incorporarse a los colectivos con diferenciaciones

Demodotal, que la mayor tendencia en las discusiones académicas y en las agendas internacionales está en políticas, estrategias, planes y programas que cualifiquen la escuela, no tanto en reinterpretar su valor histórico presente y su configuración en el futuro²⁸.

América Latina en general, y Colombia en particular, se insertan en esta dinámica de modo especial, como especial ha sido su historia en la perspectiva de lo que Enrique Dussel denomina el encubrimiento de América desde 1492. Esta América ha configurado una escuela que se esfuerza por incorporarse a las dinámicas globales, profundamente marcadas por las lógicas del mercado²⁹.

entre los grupos, los dominios de los grupos de élite económica y política y los demás grupos.

²⁸ Véanse estudios de la UNESCO relacionados con los sistemas educativos tanto en los países del denominado primer y segundo mundo, como en el tercer mundo y específicamente en América Latina. Las cumbres mundiales sobre educación superior y las declaraciones sobre la universalización de la educación básica prevén y plantean modos de cualificación de la escuela, en todos sus niveles. En poca medida cuestionan el valor histórico contemporáneo de la misma. A título de ejemplo: El estudio "Derecho a la educación: una mirada legislativa comparada. Argentina, Uruguay, Finlandia y Chile" (2013), liderado por Vernor Muñoz, compara las legislaciones educativas de los cuatro países con énfasis en Chile. El trabajo revisa los marcos conceptuales y normativos del derecho a la educación en cada país, desde la siguiente matriz de análisis: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad. Derivado de ella, indica las obligaciones de los Estados en materia del derecho a la educación. Indica también que los objetivos propios de la educación necesariamente han de orientar los currículos tanto como la gestión educativa, soportada por financiamientos pertinentes para sentar las bases que garanticen, progresivamente la gratuidad en la educación. Otros estudios UNESCO: "Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza" (2008). Y el "Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación" (2011).

²⁹ Supera los fines de este texto adentrarnos en profundidad sobre los alcances e implicaciones sobre aquello que denominamos América Latina. Sin embargo, dado que mantendremos alusión constante a ella cabe dejar señalado que tal nominación alude a comprensiones diversas, veamos: georreferencia (un lugar geográfico ubicable en el mapa del mundo), una idealización (esfuerzo de búsqueda vinculada con una supuesta identidad compartida) (García Canclini, 2004), una creación (Franco, 1993), y una comprensión desde la historia (Arciniegas, 1991), son, entre otras, modos de leer esta América. En esta diversidad de voces algunos rasgos son verificables y proveen puntos de anclaje para la comprensión y el análisis. Esta América comparte: un lugar geográfico - que se territorializa de modos diversos - unos grupos humanos que dan vida a los territorios in situ y en diáspora, alrededor del mundo; unos referentes compartidos (diversidad cultural, herencia indígena, lengua predominante y riqueza natural), por un lado. Por el otro, unos referentes

El ir a la escuela denota un énfasis en concebirla y analizarla como una institución más asociada a la prestación de servicios y sus formalidades, aun cuando se le reconozcan especificidades, que como acontecimiento en sí mismo; como dispositivo en el cual la relación discurso/sujeto moviliza de modo retroactivo formas particulares de institucionalización. En concordancia con Álvarez (1995), al menos para la con-versación, es pertinente analizar la configuración de la escuela como ámbito de convergencia de dos prácticas, la primera, la escuela como una necesidad legitimada por los saberes y las concepciones de mundo vigentes, según la cual la escuela es el resultado del refinamiento de la instrucción y emerge como estrategia visible. La segunda, la asimetría del poder en marcha reservado para ciertos grupos al interior de los colectivos y sus relaciones derivadas, signadas por tensiones, contradicciones y luchas de ciertos sectores que progresivamente fueron perfilando y demarcando las siluetas de la escuela.

En Colombia, la escuela se erige como dispositivo de realización de instrucción a partir de la incorporación poblacional a la naciente institución llamada escuela. Evidentemente, la escuela nace como campo de fuerzas entre la resistencia, la re-existencia y la dominación. En síntesis, al decir de Álvarez (1995), la escuela surge como acontecimiento de saber y de poder³⁰.

Desde esta perspectiva, numerosos interrogantes surcan en la escuela y sobre la escuela, ¿Qué saberes y qué poderes delimitan la escuela en la contemporaneidad?, ¿Qué alcance tiene interrogar la escuela dada/dándose?, ¿Qué dicen de la escuela hoy las relaciones acontecimiento/saber/poder? Más aún, dado el predominio de la estandarización, normatización y control

diferenciales (configuraciones e historias políticas específicas, desarrollos y alcances económicos, coexistencia con grupos indígenas y afrodescendientes). Finalmente, en su conjunto América Latina pareciera revitalizar hoy un valor geopolítico/estratégico/global, creciente y en consolidación. Potencialmente aquí se concentra una mayor densidad de oportunidades, riesgos y desafíos.

³⁰ Alejandro Álvarez, en su texto "...Y la escuela se hizo necesaria", hace un recorrido por la configuración histórica de la escuela en Colombia, presentando aspectos centrales de la manera como se fue elaborando una concepción y una experiencia de escuela hasta hacerla necesaria.

¿cuál es el intersticio de posibilidad para pensar desde la escuela, sobre la escuela y para escuela?

Pareciera que, con centrarse en la efectividad, intervención, medición y control de los aspectos identificados para dar vida a los estándares, carece de sentido y de utilidad pensar la escuela, es mejor cualificarla, aún si ello significa dejar de interrogarse sobre ella y sin encontrar valor a las preguntas ¿para qué la escuela? ¿inserta en cuál sociedad³¹?

Pensada la escuela como acontecimiento, los asuntos de su configuración histórica se ponen de relieve³². El que se haya presentado como necesidad y se haya vuelto “natural” se erige como elemento adicional para cuestionar sus dinámicas, su valor histórico, su papel y lugar en las grafías de vida de los sujetos involucrados, en la vida colectiva y los rasgos que la movilizan actualmente.

En la línea que lo hemos venido planteando, la subjetividad es el núcleo donde descansa la educación, comprendida esta como perfilamiento y formación de los rasgos propiamente humanos y sus posibilidades de autoproducción y reproducción creativas. La educación, sobre todo institucionalizada, que incluye y

³¹ En el texto titulado “Reflexiones y propuestas: una mirada desde las prácticas escolares”, Caballero y otros (2011) presentan los resultados de un estudio realizado con instituciones educativas del departamento de Cundinamarca en Colombia. En él se ingresa a instituciones para conocerlas, apoyarlas y brindar alternativas de cualificación, sin interrogar el valor histórico presente de la escuela. Por su parte, Wilson Acosta (2011), en su artículo “Gestión escolar y producción de subjetividad en Colombia”, realiza un recorrido por la gestión escolar indicando que generalmente los estudios sobre ella pueden organizarse en estudios sobre la eficacia escolar y estudios críticos sobre la gestión (formas alternativas de gestión, mercantilización de la educación a través de la gestión, micropolíticas de escuela y gestión escolar como tecnología de gobierno). En general en el recorrido, indica que la gestión NO es natural a la escuela, más no cuestiona la naturalidad de escuela.

³² En diálogo con Jaime de la Calle (2010), quien indica que, o bien vivimos en una sociedad más acontecimental que estructural, o bien nos encontramos en un período acontecimental liminal que se mueve hacia una futura estabilidad estructural; podemos plantear la escuela como acontecimiento y cuestionar, desde allí, sus relaciones con una sociedad mucho menos estructurada que en épocas precedentes, con una cotidianidad que se gestiona por lo político y no por verdades, donde el protocolo y la gestión devienen estructura contingente que traza caminos a la cotidianidad. Una escuela como acontecimiento social que se origina más allá de las fronteras locales y regionales, aunque se realiza en ellas.

supera la instrucción y el dominio de contenidos instrumentales académicos y profesionales, devine en ámbito propicio para la configuración de experiencias de sentido en el proceso de constituir subjetividades sociales y posibilitar elaboraciones de lo colectivo, con diversos grados de comprensión y comprensión de formas de vida que realicen la diferencia en lugar de negarla, excluirla o eliminarla. ¿Qué transformaciones se derivan en la conquista y producción de la subjetividad como proceso individual/colectivo en los tiempos que atravesamos? ¿Cuál es el papel de las tecnologías en esta gestión de la subjetividad en la escuela?

En la reconfiguración del valor contemporáneo de la escuela, se perfila, cada vez con mayor claridad, que muchos de los aprendizajes, incluso sobre saberes académicos, pueden generarse, gestionarse y elaborarse en escenarios diferentes a la escuela mediante el uso de tecnologías, trabajo con pares, la elaboración en experiencias desde lo local colectivo y desde lo particular. En esa medida, la gestión de los saberes académicos, aunque ocupa un espacio central en la orientación contemporánea de la escuela, pareciera ceder espacio hacia la escuela como escenario de configuración de modos de lo social-relacional, donde los roles de maestro y estudiante se repositionan más como mediaciones para comprender y ubicarse en las relaciones sujeto-mundo, por vía de la interrelación e interpelación acontecimental, que para gestionar saberes que pueden aprenderse en múltiples escenarios no escolares.

En general para el mundo, en tendencia globalizadora dominante, y en particular para América Latina y Colombia, comprender la magnitud, el alcance y las implicaciones de las asimetrías y diferencias marcadas en lo político, lo económico, lo tecnológico y lo industrial distribuido en los diversos territorios del planeta. Así como darse cuenta, poner en el propio ser los desafíos humanos que nos convocan vinculados con la sostenibilidad ambiental, la subsistencia del planeta, la controlabilidad potencial de los desarrollos científico/tecnológicos, constituye un núcleo de problemas vinculados con la escuela en la medida que generan y son generadores de conceptos, categorías, comprensiones e interpretaciones que marcan y orientan los saberes que la escuela administra. Afinar y ampliar el ángulo

de mirada, interrogación e interpretación coadyuva para que el continente americano y para este país, Colombia, transiten del encubrimiento al posicionamiento.

En sentido semejante, los asuntos de la experiencia de lo colectivo en la tensión entre institucionalización-estructuración y la emergencia de modos de organización más tribales, más etéreos o más globales (movimiento verde, feminismo, movimiento gay), nos indican que comprender-nos en especificidad exige mirar-nos en humanidad e interpretar-nos en particularidad³³.

El llegar a esta escuela en contemporaneidad deviene una profunda voluntad de individuación como condición *sine qua non* para la subjetivación, en palabras de Touraine (1997). Una subjetivación que soporta la configuración y conquista de sujetos que interrogan los parámetros, cuestionan los determinismos y se ponen frente a sus circunstancias, indica Zemelman (2006 [1997]). En tal sentido, este llegar para moverse entre ensambles posibles deviene, por un lado, en apuesta por una historia historializándose, como conquista del tiempo vital (con sus referentes industrializados) y, por otro lado, en apuesta por sujetos educándose. Sujetos que reconocen y realizan la demanda por la administración de los saberes académicos. Y, al mismo tiempo, subvierten el orden ocupando la centralidad en relación con los contenidos y no subordinándose a ellos. ¿Cuáles son los lindes de posibilidad realizativa de una apuesta en el sentido expuesto?, ¿qué desafíos etho-políticos y organizativos implica la apuesta?, ¿desde dónde generar modos y estilos de agenciamiento que los hagan viables?, ¿qué gestas son necesarias para lograrlo? Son cuestiones que desafían el espíritu y potencian la creación, tienen en la base la pregunta por la emergencia –surgimiento– de sujetos aptos para...

Sujetos aptos para pensar el pensamiento, para identificar y sopesar, además de la densidad epistemológica, la magnitud epistémica de los recortes de realidad sobre los que piensa, sujetos

³³ En la perspectiva de las relaciones podemos movernos en diversidad de intereses: sobre las relaciones centro/periferia puede revisarse a Castells (1999 [1996]), sobre las relaciones norte/sur a Santos (1998), sobre relaciones tribales a Maffesoli (1990 [1988]) y sobre relaciones culturales etéreos a Feixa (1999) y a Muñoz (2002).

aptos para entrar en el nudo de las circunstancias e interrogarlas, tanto desde sus propias huellas vitales como desde las lecturas de época y contexto. En suma, sujetos aptos para interpretar-se en el mundo, además de interpretar el mundo. En esa medida, sujetos puestos en cierta natalidad espiritual que además de hacer relato y memoria, hacen acontecimiento. De tal modo que el uso creativo del lenguaje derive en una razón sensible tanto a lo micrológico (la propia experiencia individual y colectiva) como a lo macrológico, para significar y desplegar un conocimiento de nosotros mismos y de nuestro mundo.

Este sujeto apto para... deviene en conquista, en subjetividad renovadora/renovándose, de modo tal que el retornar en la escuela posibilite ensambles de abatimiento, de sospecha, de extrañamiento, tanto como ensambles de interrogación, de admiración, de encuentro. Ensamblados donde los lenguajes, los modos de razonamiento, posibiliten la circularidad, la causalidad lineal y no lineal, la risa, en composiciones y disposiciones espacio/temporo/vitales.

La característica móvil de los ensambles orienta el pensamiento hacia múltiples composiciones al interior de las cuales tanto los acontecimientos como los ordenamientos y órdenes, normativas y reglamentos, convergencias, divergencias y complementariedades son elementos constitutivos de la obra ensamblada. Y, en consecuencia, movilizan a los sujetos en sus contactos vitales unos con otros, en ejercicios públicos de creación y del asumir-se en consecuencias. ¿Cuáles son los ensambles que elaboran nuestras escuelas?, ¿qué composiciones movilizan y cuáles las movilizan?, ¿cuál es el lugar, el valor y el alcance del proyecto educativo institucional (PEI) como bitácora de navegación institucional?, ¿qué opera para asumir de modo tan generalizado que, como lo expresan un alto porcentaje de PEI, la apuesta es la formación de sujetos “ideales” más o menos iguales³⁴?

³⁴ Basta rastrear los Proyectos Educativos de las Instituciones [PEI] de unas instituciones, (como efectivamente lo hemos hecho con Manizales, Bogotá, Cali, Popayán, Pasto, en Colombia, a través de maestros en formación) para encontrar una declaración de apuesta por sujetos caracterizados por ser líderes, críticos, emprendedores, ciudadanos activos, transformadores de su realidad, autónomos. Descriptores más, descriptores menos, hay una cierta unanimidad en estas apuestas. Un análisis sobre los PEI y sus implicaciones para la escuela, sobre todo básica, se encuentra en el texto: “La utopía de los PEI en el laberinto

Al parecer, la apuesta es por la modulación de subjetividades con miras a acercarse a un ideal de sujetos. En esta óptica surgen interrogantes: ¿Dónde se configuran subjetividades aptas para identificar sus errores y aprender de ellos?, ¿dónde se configuran subjetividades que experimentan, diferencian y valoran la mirada, la escucha, el goce, el placer?, ¿dónde se configuran subjetividades que conocen el valor y pueden sopesar el riesgo del cuidado del propio cuerpo?, ¿dónde se aprenden, se configuran y se trabajan la inteligencia financiera, el sentido de la riqueza y las posibilidades de la prosperidad en América Latina y en Colombia?, inmersos, cooptados y delimitados por un sistema capitalista, ¿Qué conocemos sobre él?, ¿cuáles son sus reglas?, ¿qué implicaciones tienen esas reglas en nuestra propia existencia individual y colectiva?

Una mirada a la escuela institucionalizada permite comprender que hacer vida las apuestas institucionales (como realización, olvido o marginación del PEI), implica agenciar tanto a los sujetos y sus roles como a los modos de gestión del currículo, de los recursos, de la organización, de las relaciones intra y extraescolares. Ahora bien, si como lo demuestran los estudios hay una distancia entre lo propuesto, lo planteado/regulado y lo realizado en las organizaciones educativas, emerge, cobra sentido, prestancia política y urgencia vital *el retornar* a la escuela en decidida apuesta gnoseológica³⁵. Apuesta en la cual confluyan e lacontecimiento, el evento y la realidad³⁶.

Este retornar a la escuela deriva en apuesta por una subjetividad nucleada alrededor de la necesidad (como potencia Zemelman (2006 [1997])), alrededor de una voluntad de subjetivación (Touraine, 1997), en la cual el trabajo con el conocimiento re-

escolar” del profesor Rafael Ávila Penagos. Ver referencia completa en la bibliografía.

³⁵ Wilson (2011) al señalar estudios sobre la eficiencia escolar indica que, en muchos casos, el esfuerzo está focalizado en señalar la distancia entre lo propuesto y lo realizado por las instituciones educativas en relación con la gestión. Y, por lo tanto, las acciones se encaminan a disminuir tales distancias entre lo uno y lo otro, con la expectativa de que ello derivará en una educación de calidad.

³⁶ Comprendido el acontecimiento como el suceso, la circunstancia que se talla en el decurso personal de los sujetos. El evento como la situación en el tiempo percibido y la realidad como elaboración en recortes movilizados y configurados de diversas maneras.

articula la instrumentalidad, re-articula la prestancia de los conceptos académicos y científicos para mover y posibilitar la producción creativa. Re-articula lo colectivo y potencia la cultura. Es la enseña de Touraine (1997, p. 86) al indicar que, al re-articularse, la instrumentalidad deviene producción y, al re-articularse la comunidad, deviene la cultura, de modo que emerge un sujeto “que puede reapropiarse el conjunto de la sociedad a partir de las condiciones individuales”. Tal movimiento de subjetivación como experiencia de resistencia al desgarramiento propio, a la re-configuración y diversificación de las identidades, al encubrimiento histórico, ubica a las subjetividades en orientación de las transformaciones de la vida colectiva.

Dada la complejidad de la institución escolar contemporánea, así como la complejidad de los estados nacionales y sus articulaciones y asimetrías globales, es válido pensar unos modos de la gestión escolar³⁷; aunque es insuficiente si el centro de la gestión no está orientado por la interpelación, interpretación, comprensión y apropiación del devenir acontecimiental/gnoseológico de la escuela. Este retornar a la escuela con sentidos y perspectivas renovados, demanda lectura inteligente de contexto en la perspectiva de las restricciones, los constreñimientos, las articulaciones, las aperturas, puestas en los sujetos, no solo en sus roles. Dislocaciones generales, sociales, ejercicio de roles, son parte de la experiencia y existencia humanas. El asunto son los interrogantes que se le asocian: ¿Cómo se articulan los sujetos, las políticas, las normas, los proyectos?, ¿cuáles ensambles posibilitan?, ¿qué composiciones derivan?, ¿quién lee las composiciones derivadas?, ¿desde qué ángulos se interpretan?, ¿qué implicaciones tienen los ángulos de interpretación?

Por lo tanto, aunque supera los fines del presente texto, es clave tener presente que la gestión escolar guarda estrecha relación con la gestión educativa en general, con los dispositivos de poder, saber y control que dicha gestión agencia y con los cuales se orienta hacia la institución educativa, de una parte. De la otra, es

³⁷ Aunque de uso frecuente y relativamente generalizado, la denominada gestión escolar es un concepto polisémico, en palabras de Marturet, Bavaresco y Calarco (2010), es una misma palabra con distintos sentidos. Gestionar es administrar, es liderar, es, en últimas, según la apuesta de los autores, gobernar/ crear condiciones para la construcción de lo común en la escuela.

clave en la identificación de la capacidad de tales dispositivos para vincular la gestión educativa con los sectores salud, economía/ finanzas, cultura. En este sentido, la gestión escolar mira fuera de sí misma para establecer relaciones con la comunidad que agencia, tanto como para establecer relaciones con diversos actores y agencias de la gestión educativa. Gestión escolar y gestión educativa constituyen una interdependencia que puede moverse tanto en el ángulo de la creación y la potenciación de la humana humanidad y sus vinculaciones, como en el ángulo de la industrialización del mundo de la vida de los sujetos convocados, entrenados y orientados a la productividad y al consumo, para mantener el sistema económico, como referente central y prioritario de la existencia, más que como uno de los modos de regulación y auto-regulación de la vida individual y colectiva.

La gestión escolar orientada hacia las cuatro dimensiones que se le reconocen en la actualidad (pedagógico/curricular, comunitaria, administrativo/financiera y organizacional/operativa), puede ser leída, orientada y organizada desde una o varias de las teorías de la administración³⁸. El desafío y al mismo tiempo la oportunidad es que cada institución se elabora en la articulación diferenciada de todas sus dimensiones, de modo tal que la fuerza de su movimiento reside en la fuerza de las subjetividades implicadas de modo que estas generan la gestión y son generadas por ellas (las subjetividades). Configurando así composiciones particulares cuyo movimiento, fuerza y direccionamiento se pone en marcha, en sentido recursivo, en virtud de las subjetividades involucradas: producen

³⁸ Dentro de las teorías de la gestión escolar y las apuestas por su cualificación, encontramos al menos tres movimientos históricos, el primero, orientado hacia la eficacia escolar con especial énfasis en gestión y la instrucción y el liderazgo que demandan. Véanse aquí estudios de Weber (1971), Edmonds (1979) y Rutter (1979). Un segundo movimiento lo constituye el trabajo desde la perspectiva del denominado modelo multinivel, orientado hacia la observación y medición de los diversos niveles que forman la organización escolar – directivos, estudiantes, profesores–, el desarrollo del liderazgo y las maneras de enfrentar el cambio. En esta perspectiva, estudios de Mortimore (1998), Sammons (1999) y Marchesi y Martín (1998), son especialmente ilustrativos. El tercer movimiento que parece orientar la mirada sobre la escuela en la actualidad es el de mejoramiento escolar, en el cual el foco de atención está en el mejoramiento de las condiciones internas de la escuela, por ello apuesta por la descentralización escolar, la autonomía de las instituciones educativas y se pregunta por la cultura y el conflicto dentro de la escuela. Véase a Hopkins y Lagerweij (1997) y Scheerens y Creemers (1989).

la dinámica que moviliza las dimensiones de la gestión y, al mismo tiempo, la dinámica generada modula las subjetividades producidas.

En consecuencia, derivan señales que desafían nuestra fuerza subjetiva para ponernos frente a cuestiones como: ¿cuáles son nuestras propias mutaciones al realizar este retornar a la escuela desde nuestra propia subjetividad?, ¿a qué nos comprometemos en términos históricos y realizativos con estas gestas educativas al interior de la institución escolar?, ¿qué modos, estilos y juegos de relación e interlocución podemos poner en la escena con grupos y sujetos tanto propios de la tradicional experiencia escolar como extraños a dicha tradición?, ¿qué rutas son posibles para transitar entre una política educativa y una educación como política?

El ir a la escuela para comprenderla en su configuración histórica y presencia contemporánea, el llegar a ella desde la apuesta por un sujeto apto para... en la dinámica de las subjetividades que la componen y que modula para conformarlas. Y el *retornar* a ella en desafío suficiente para nutrir las subjetividades, sustentarlas en las confrontaciones e instruirlas en los saberes administrados y sus correspondientes evaluaciones y mediciones, supone la actualización de los interrogantes sobre los sujetos que conquistan su condición de tales. De modo tal que la gestión del currículo, de la academia, de la organización y de la comunidad, sustente subjetividades renovando-se, que permitan realizar a la escuela su papel de conservadora y transmisora de cultura y, al mismo tiempo, posibilite poder personal individual y colectivo, que potencie pensar el pensamiento, reconocer-se en poder y pensar los recortes de realidad que habita y que lo habitan, en hazañas y realizaciones de natalidad gozosa.

2.2 El salir/entrar de la escuela. Subjetividades en gesta

El salir/retornar de la escuela implica realizar su paradójal condición de transmisora/transformadora la de cultura, paradoja que realizamos los humanos en el devenir de la vida, en tanto requerimos y nos sustentamos en “la cultura”, “la sociedad” y “la historia” instituidas como soporte, desde el cual el conflicto, la tensión, la potencia que movilizan a los sujetos individuales

y colectivos, dinamizan la configuración de modos y estilos de creación y transformación. Si tal como lo indica Ortega y Gasset, solo lo superfluo es necesario para el hombre, es decir, sus necesidades son más artificiales que naturales; la tensión, la confrontación y la contradicción son específicas del devenir humano y la escuela, como una de las instituciones marcadas por la obligatoriedad, bien en virtud de la edad (educación básica y media) o del propósito (formación profesional o formación para el trabajo), se erige como escenario privilegiado de conquista de lo humano por parte de los sujetos involucrados. Desde allí, agencia subjetividades y es agenciada por ellas, en ensambles de piezas: de acción, de participación, de organización, de lectura, de escritura, de creación, mediadas por técnicas y tecnologías progresivamente más vinculadas, de modo directo o indirecto, con TIC y con tecnologías que modulan subjetividades.

Estas *piezas de acción* incluyen la aplicación, la instrumentación y el efecto, sin agotarse en ellas, por cuanto generan consecuencias que modifican a los sujetos en sus reacciones, sus transacciones, sus retroacciones. ¿Desde dónde se leen las piezas de acción en la escuela?, ¿quiénes y con qué fines leen tales piezas?, ¿qué alcance tienen las lecturas realizadas? Si aceptamos que la escuela es uno de los primeros espacios públicos de actuación de los humanos, al menos en gran parte de occidente, las *piezas de participación* en la perspectiva del salir/entrar de la escuela desde la fuerza/debilidad, devienen movimiento, además de denominación. Deviene lo público dándose, además de nombrarse, lo político haciéndose político, además de aludirse y emularse, tanto en las formas derivadas de la normatividad –tipo gobierno escolar–, como en las participaciones para suscribir más que para debatir y crear, muy frecuentes entre diversos actores: maestros, padres, directivos intra y extra-institucionales, agentes de gobierno o políticos de profesión. ¿Cuál es el alcance y límite de la participación de los sujetos y entre los sujetos de la escuela en sus diversos roles y más allá de ellos? Estas piezas de participación realizan y superan el comportamiento cívico, la ciudadanía formal y se mueven hacia la civilidad experimentándose.

Las *piezas de organización* realizan las demandas y orientaciones normativas y reglamentarias, movilizan los mecanismos institucionales para las certificaciones (o acreditaciones, según

el nivel educativo) y para las mediciones vinculadas con los saberes que administra; orienta la organización escolar interna, la gestión del talento humano al interior de la escuela y en el sistema educativo. Así como la gestión de los recursos físico/financieros y, en general, las relaciones con el Estado nacional, con los gobiernos regionales y locales y con los diversos planes y proyectos que plantean y lideran diversos agentes de sectores vinculados con la gestión educativa³⁹. ¿Qué condiciones de entrada garantizan condiciones similares de los sujetos y las instituciones, como fundamento de pertinencia para pruebas estandarizadas, iguales para todos?, ¿cuál es la aptitud para... leer-se de modo individual y colectivo –maestros, estudiantes y directivos– en el resultado de las pruebas?, ¿cuál es el valor de la lectura realizada sobre los resultados y de sus consecuencias derivadas? Son preguntas relativamente escasas o cuyas respuestas se soslayan. El valor de las *piezas de organización viva* está en comprender que dicho orden (expresado en políticas, leyes, normas y reglamentos) forma parte de un entramado mayor de riesgos asumidos, de contradicciones vividas, de

³⁹ En Colombia, uno de los dispositivos más consolidados para la vigilancia y control de las instituciones educativas (en términos de la normatización, normalización, gestión y uso político y social) es la certificación de los colegios de educación básica y media y la acreditación de los programas e instituciones de educación superior. Estos dispositivos han sido legitimados a través del discurso de la calidad de la educación y de la obligatoriedad que tiene la institución educativa de rendir cuentas la sociedad en la que se inscribe. Desde aquí, se realiza, primordialmente, una de las funciones constitucionales del Estado Colombiano, la suprema inspección y vigilancia de la educación. La medición de saberes se realiza, en el ámbito nacional, con pruebas estandarizadas denominadas pruebas SABER, distribuidas así: en lenguaje y matemáticas (para grados 3º, 5º y 9º y, competencias ciudadanas para grado 9º). Al finalizar la educación media, se realiza la prueba SABER 11 en la que se evalúa un núcleo común: lenguaje, matemáticas, biología, química, física, filosofía, ciencias sociales e inglés, y un componente flexible, en el cual, el estudiante selecciona un área entre seis opciones disponibles, según sus intereses particulares: lenguaje, matemáticas, biología o ciencias sociales, de un lado. Del otro, puede optar por pruebas interdisciplinarias: de medio ambiente o de violencia y sociedad. Finalizada la educación universitaria, antes de graduarse, se realiza la prueba SABER PRO, específica de cada profesión, donde se pretende medir las competencias del estudiante en relación con unos estándares establecidos para su profesión. En el ámbito internacional Colombia participa, para educación básica, en las pruebas PISA, pruebas TIMSS, pruebas PIRLS, pruebas LLECE -SERCE y pruebas CIVED e ICCS. Dicho sea de paso, con resultados brutos poco alentadores, en el ranking internacional. Situación que ha derivado con planes y programas para lograr que los estudiantes mejoren su desempeño en la pruebas.

errores identificados (de-construidos para aprender de ellos), de diferencia incorporada en radicalidad, de comienzos nuevos en comprensión histórica, en creación. De aquí entonces que las *piezas de lectura y escritura* sitúan los estándares y los contenidos curriculares en el lugar correspondiente a partir de la práctica constante de leer y escribir recortes de realidad local situados en perspectiva planetaria, experimentados y afrontados en comunidades micrológicas, corporalizadas, con rostros y rastros, en medio de los desafíos que los desarrollos tecnológicos actuales plantean. ¿Quiénes leen y escriben en la escuela?, ¿sobre qué leen y escriben?, ¿cuáles son los foros de sus escrituras?

Las *piezas de creación* se configuran como ámbitos, experiencias y posibilidades de emergencia y puesta en escena de la intuición, del dolor, de la tragedia, de la inspiración, del disfrute, del placer, de la contradicción, piezas de creación que asumen el riesgo de concitar, incitar y valorar los rasgos y los estilos nacientes, estéticos y etho-políticos de las subjetividades en escena. ¿Quiénes pueden ser los sujetos en cada escuela y en cada escena de la vida escolar?, ¿qué tramas configuran los decursos de sus vidas?, ¿qué desafíos proponen esas tramas a la gestión de la institución escolar?, ¿qué conjugaciones de poderes actuales y potenciales se derivan de los decursos interpretados y los desafíos identificados?

Ahora bien, el identificar las piezas potenciales y potenciables que ensamblen diversas composiciones en la escuela, historializadas de los más disimiles modos, implica, de manera concomitante, el aviso en relación con la renovación del logos, del discurso como realización de cierto esnobismo o utopismo, más bien ingenuo, más que como exigencia de pensamiento en profundidad, en alerta, en desafío. Indica Zemelman (2007, p. 73) que elaborarnos en la conformación de espacios de sentido es clave para desentrañar, mediante la interrogación, los objetos (físicos, intelectuales, emocionales) con los cuales nos relacionamos con la externalidad, con miras a trascender la descripción de los atributos en el esfuerzo de apropiación.

El apropiar-nos de una escuela cooptada por la gestión industrial, que, con frecuencia, ha hecho de las certificaciones, las acreditaciones y las mediciones (nacionales e internacionales) el

objetivo y la finalidad; realiza el *aviso* que hemos indicado, en la medida que, por lo general, el discurso asociado a estas apuestas nombra los atributos de los sujetos que quiere formar, los atributos de los fines de la educación (nobles por demás), los atributos de la responsabilidad social, propios de la institución escolar, los atributos del valor de mejorar el desempeño. Sin desentrañar, ni evidenciar interés por interrogar las especificidades, los sujetos, las relaciones, las articulaciones, los objetos vinculados evidentes, no evidentes y evidenciables. Probablemente aquí se encuentre uno de los mayores desafíos de la gestión escolar: asumir-se promovida por y promoviendo en los sujetos involucrados, subjetividades en natalidad, en gestación, en conquista de su lugar en el mundo, además de realizar, con mayor o menor efectividad, los roles de maestro, estudiante, padre de familia, directivo-docente, administrativo, agente de estado o político de profesión.

La gestión de la escuela desde el discurso del compromiso con la sociedad para la rendición de cuentas, la responsabilidad social en el mejoramiento de los desempeños en los resultados de pruebas, la declaración de teleologías y la movilización de acciones macro y micro en la apuesta por la denominada calidad de la educación, pareciera realizar el movimiento: *de la trama del valor a la trama/trampa de la productividad*. Movimiento explicable en virtud de tendencias y presiones globales vinculadas con el flujo de capitales transnacionales, la urgencia de producción a gran escala, la centralidad/prioridad del sostenimiento económico del sistema y la gestión y realización de acuerdos bi/multilaterales. Todo ello con insuficiente cuidado de las asimetrías locales y sus implicaciones. Caracterizado también por la tecnologización del mundo de la vida, por la incursión y demanda de sistemas de información, cada vez más sofisticados, tanto para el acopio y gestión de la propia información como para la toma de decisiones; de modo tal que los rasgos y rostros específicos, los proyectos particulares que nuclean lo colectivo, terminan, como mínimo, invisibilizados.

La realización de esta *trama/trampa de la productividad* pareciera marginar, soslayar o, considerar como interviniente, una dinámica significativa, y, en muchos casos preponderante: la modificación de los entornos. En la perspectiva de Echavarría

(1999), el tránsito desde los entornos naturales donde el centro es el cuerpo con sus estructuras matemática y sensorial. Pasando por los entornos urbanos de naturaleza más artificial, social y cultural, con apuesta industrial, ciudades, metrópolis y megalópolis (que conviven, sobre todo en algunas regiones del mundo, como América Latina, con localidades de menor escala física, económica y social, aunque con instituciones y demandas urbanas o en urbanización). Entornos en los cuales el cuerpo está marcado por la técnica en el vestido, en los accesorios. Así como por modos de lo humano que dan lugar a la nacionalidad, al nombre, a la residencia, a la propiedad. De manera tal que el entorno actúa sobre el cuerpo natural y sobre la mente y el cerebro a través de la lengua, la música, las costumbres. En este entorno urbano la adaptación exige más tiempo y esfuerzo por cuanto instituciones como la familia (y la misma escuela), se han adelantado a muchos de los problemas propios de los nuevos miembros. Ambos entornos, natural y urbano, mantienen rasgos comunes de orden topológico (interior, frontera, exterior) y de orden métrico (vecindad y proximidad temporal y espacial). Con expresiones diversas, las relaciones de los seres humanos en estos entornos suelen ser de proximidad y vecindad.

El surgimiento de lo que Echavarría (1999) denomina tercer entorno reconfigura el entorno y a los sujetos e instituciones involucrados. Denominado telépolis, este entorno-espacio social, aún en construcción, emerge marcado por las innovaciones tecnológicas, la infotecnología y la tecnociencia. Entorno predominantemente artificial: informacional, electrónico, global, digital y a distancia. Sustentado, según el autor, en siete tecnologías: teléfono, radio, dinero electrónico, redes telemáticas, multimedias e hipertextos. Aquí se pasa de un medio natural de transmisión como el aire, predominante en los entornos natural y urbano a un medio de transmisión tecnológico y, por lo tanto, artificial. El teléfono inaugura esta progresión que, ahora por la consolidación de redes telemáticas, con la internet como su expresión por autonomasia, afecta los ámbitos público, privado e íntimo⁴⁰.

⁴⁰ Para ampliar y conocer en detalle las características y proyecciones del denominado tercer entorno puede consultarse el texto de Echavarría (1999) referenciado en la bibliografía, así como el texto de Sáez, García, Palao y Rojo (2003) "Innovación tecnológica en las empresas", en el cual se trabaja la gestión de organizaciones, específicamente el capítulo 18, que presenta una visión evolucionista del entorno.

El ensamble de piezas en la escuela, la alerta frente el aviso en el uso del discurso y la transformación de los entornos, con un tercer entorno en construcción, plantea una trama de constreñimientos e intersticios potenciables⁴¹. Cobra sentido la subjetividad constituyente señalada por Zemelman (1997, p. 22), en la perspectiva de una subjetividad en apuesta, en emergencia y su relación con los nucleamientos de lo colectivo como “espacios de constitución de las fuerzas capaces de determinadas construcciones sociales”. Nucleamientos que reconocen las dinámicas constitutivas de la subjetividad y las condiciones externas que potencialmente la determinan, sin reducirla ni a sus variables psicológicas individuales ni a la expresión de procesos macro-históricos.

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de incorporar la vida cotidiana al devenir de la escuela, sobre todo para educación básica y media. Así como de incorporar la realidad y las demandas del medio (predominantemente de la empresa) a la formación universitaria. Pareciera que nombrar la necesidad de realidad trajera las transformaciones necesarias para lograrlo⁴².

¿Qué proyectos convocan a los colectivos al interior de las instituciones?, ¿cómo los definen?, ¿desde dónde apuestan por los proyectos definidos?, ¿qué recortes de realidad asumen en los proyectos que los convocan?

Aprendientes de Zemelman (1997) y en la perspectiva de un salir/entrar a la escuela, el plantearse niveles de realidad para configurar y elaborar-se en interrogantes alrededor de los modos

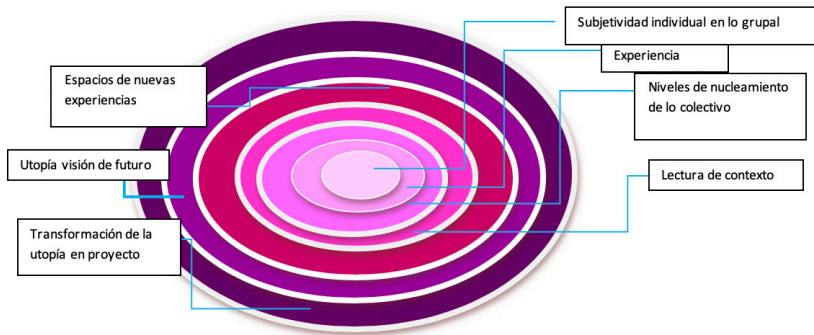
⁴¹ Comprendemos los constreñimientos como la opresión, limitación o reducción de los ensambles potenciales de las piezas en los entornos en construcción. Los intersticios los comprendemos como hendiduras o espacios que median entre las piezas a ensamblar o entre piezas ensambladas en composiciones de diferentes escuelas.

⁴² En Colombia, ya proyectos de investigación como Atlántida (1995) y Pléyade (1998) señalaban la urgencia de privilegiar las voces de los estudiantes e incorporar sus vidas al proceso educativo. Así mismo, la urgencia de formar profesionales según las demandas contemporáneas dio origen, entre otros, a los denominados comités Universidad-empresa, como espacios de diálogo entre la Institución Universitaria y la empresa, con miras a una formación e investigación más pertinente. También se han reglamentado las formaciones profesionales, desde la evaluación, a través de la pruebas SABER Pro (inicialmente Exámenes de Calidad de la Educación Superior ECAES) y los modos como ellas han ido cambiando los planes de estudio y las prácticas formativas.

decolectivización de los sujetos en la escuela y de la potenciación del poder personal, como germen para la constitución del entramado colectivo desde las paradojas, contradicciones y constreñimientos planteados a lo largo de este texto; retomamos la propuesta de niveles de realidad, colocados, desde nuestra perspectiva, como planos interconectados que devienen mutuamente influyentes, conflictivos, móviles, productos y productores de subjetividad⁴³. Subjetividades en natalidad, que hacen de la vida escolar una experiencia significada y significativa, de modo tal que la vida cotidiana, las alusiones a la realidad, transmuten desde la posición de objetos externos al sujeto hacia experiencias de las cuales el sujeto es parte constitutiva y constituyente.

La subjetividad como dinamizadora y como emergencia del movimiento entre los planos interconectados, se realiza en tensión constante movida por el conflicto entre intereses, posturas y perspectivas, tanto conscientes como no conscientes, de los sujetos y sus modos de vinculación. De tal manera que se genera un proceso recursivo constante, una ecología de la acción, que cuestiona diversos ángulos posibles de mirada y desafía la alerta sobre modos de articulación, sean de reciprocidad, subordinación, negación, como expresiones de la subjetividad en la acción y en el acto de los sujetos. Una subjetividad que se realiza en sujetos encorporados/concretos, estrechamente vinculados a tiempos y espacios particulares, desde los cuales disponen de sus repertorios simbólicos, mediante procesos constantes de acción reflexiva en la configuración de sus experiencias y de los sentidos que elaboran sobre ellas. Relación en dialógica más que en dialéctica...

⁴³ En el texto, Zemelman presenta los nucleamientos como listado desde lo más individual a lo más colectivo. Aprendientes de Renato Ortiz (1998), metodológicamente adoptamos la noción de planos interconectados, que permite identificar y moverse en diversidad de relaciones y alcances sin que ello implique subordinación o inclusión de uno dentro del otro. De modo que cada plano tiene identidad, interdependencia e interacción con el otro. Pueden darse entre ellos relaciones simultáneas, contradictorias, confluyentes, tensionales, es la relación lo que las vincula, no la superación de estadios iniciales hacia estados "avanzados".



La subjetividad individual que se expresa y se realiza en lo grupal, al interior de grupos diversos en la familia, la escuela, las iglesias, los grupos de pares, las tribus urbanas, las agremiaciones y las empresas, emerge mediada, desafiada y condicionada, por el tercer entorno en construcción. Su complejización creciente radica en que realiza y es realizada por muchas de las demandas de los entornos natural y urbano y, al mismo tiempo, se sumerge en los desafíos de la telépolis, profundamente artificiales y tecnologizados, aun sin comprenderlos ni auto-comprender-se con la amplitud y profundidad necesarias, para identificar los parámetros que ella impone y los modos de ponerse ante ellos.

En este ambiente de marcada incertidumbre, con transformaciones y experimentaciones numerosas en su aparición, vertiginosas en los ritmos de realización y “aparentemente” fuera de control, parecen entronizarse nuevos feudos, nuevos señores feudales, nuevos poderes eclesiales y nuevos siervos que pagan por la protección y los servicios. Así lo describe Echavarría (1999). Por lo tanto, esta subjetividad individual, que se expresa en lo grupal, emerge desde la fragilidad, desde la ausencia de certezas, desde cierto asombro aún no asumido.

Asombro desde el cual se configuran experiencias grupales y desde donde se movilizan tramas de los más diversos órdenes para enfrentar y, al mismo tiempo, conjurar la perplejidad derivada de los desafíos y delinear algunas certezas. Dos evidencias podrían potenciar estas experiencias grupales, los niños suelen incorporarse a edades cada vez más tempranas a la escuela y

la emergencia, configuración y consolidación de la telépolis es asimétrica y no democrática. ¿Qué dinámicas escolares en Colombia podrían posicionar la discusión e interrogación sobre el posicionamiento de los sujetos en esta telépolis?, ¿qué rasgos serían los propios de experiencias colectivas en resuelta apuesta humana desde la más temprana experiencia escolar?, ¿desde dónde configurar experiencias de formación docente que valoren la experiencia significada, asuman diferencias generacionales e interroguen las propias visiones de mundo para identificar intersticios de posibilidad?

Esta configuración de experiencias grupales visibilizadas y asumidas, desde subjetividades individuales, permite identificar puntos de conexión, de encuentro, de oposición o de desacuerdo, desde los cuales activar la realidad de la cual forman parte los propios sujetos involucrados. Activaciones de realidad que devienen en lecturas inteligentes de contexto, comprendidas como el establecimiento de hechos, fenómenos, datos y contenidos, de los cuales los propios sujetos hacen parte.⁴⁴ Dicha lectura potencia la emergencia creativa de nuevas experiencias posibles para los sujetos involucrados y para otros.

La dinámica y movilidad entre estos cinco planos propuestos tiene a la base, según el propio Zemelman (1997), una idea de realidad como construcción, lo cual deriva en una necesidad de futuro (utopía visión de futuro), por un lado. Por el otro, en una necesidad de apropiarse el futuro planteado (transformación de la utopía en proyecto viable). ¿Desde dónde se nuclea la gestión escolar?, ¿qué claves de lectura se emplean para plantear los nucleamientos?, en esta dinámica de relación entre planos, ¿qué papel juega la configuración del espacio y el tiempo artificiales propios de la telépolis?, ¿desde dónde se lee la simbiosis sujetos tecnología?, ¿plantea la telépolis nuevos nucleamientos de lo colectivo o lo que plantea es una experiencia distinta dentro

⁴⁴ Breve digresión: en su texto "Subjetividades: umbrales del pensamiento social" (1997) Zemelman denomina a este nivel de realidad "apropiación del contexto", comprendida como incorporación de nuevos contenidos. Aquí hemos planteado la lectura inteligente de contexto, por cuanto la apropiación deja la idea de tomar para sí algo externo al sujeto mismo, de una parte. De la otra, los contenidos que se incorporan, desde esta perspectiva, son el resultado de las relaciones que el propio sujeto establece en relación con datos, hechos, fenómenos, donde él mismo se involucra de algún modo.

de los mismos nucleamientos? En la perspectiva de niveles de realidad como planos interconectados, se mueve el sujeto en la triada creadora /trayecto/deyecto/proyecto.⁴⁵ ¿Qué tramas de los tiempos múltiples: tiempos largos y anchos, largos y cortos, se realizan en el movimiento entre planos?

Desde una perspectiva evolutiva, Rosnay (1996) plantea al cibionte como un organismo de orden planetario en el cual los sujetos evolucionan al mismo tiempo que su entorno tecnológico, informacional y biológico. En tanto construcción histórica, se transforma a partir del desarrollo de redes de comunicación entre sujetos simbióticos, de modo tal que potencialmente, quien desee, puede crear, componer, presentar y distribuir sus productos, lo cual generaría una sociedad reticular en tiempo real, ya no una sociedad piramidal. ¿Cómo se realiza la visión de futuro en sujetos simbióticos?

Tanto Echavarría como Rosnay señalan transformaciones históricas en la comprensión de lo social en la actualidad, vinculadas con el auge y la preponderancia que han adquirido las tecnologías para la configuración de la vida contemporánea. Más allá del acuerdo o desacuerdo con estas posturas, pareciera que actualizan las preguntas por el valor del pensamiento en la perspectiva del espíritu de época que emerge y que, para el caso que nos ocupa, permite develar tensiones entre grupos de interés y las apuestas por una gestión escolar, más identificada en la actualidad con el *managment* (gestión de organizaciones orientadas a resultados), que con las subjetividades involucradas, desde sus roles y más allá de ellos. Pareciera que se trata de la gestión de subjetividades en el esfuerzo de “producir” sujetos en silueta... útiles a la sociedad, la pregunta que se plantea Touraine (1997) es: ¿Qué es la sociedad? De modo concomitante, interrogantes como los siguientes se asocian con las dimensiones de la gestión reconocidas hoy a la institución escolar: gestión académica, gestión curricular, gestión de recursos y gestión comunitaria: ¿Qué pueden ser los sujetos que acuden a la institución escolar?, ¿cómo se relacionan tales sujetos con los saberes?, ¿cuáles son sus territorios simbólicos y geográficos y cómo se apropian de

⁴⁵ Indicada en la potencia generadora de la subjetividad, apartado 1.2 de este texto.

ellos?, ¿qué dinámicas orientan sus relaciones con lo colectivo?, ¿cómo median las tecnologías en sus relaciones? En un tránsito como el planteado, donde además de gestionar a los sujetos, se los reconoce, emerge un desafío adicional: refinar la mirada, la escucha, la capacidad de interrogar para poder comprender y movilizar tanto la gestión escolar como la gestión educativa en su conjunto y hacerse cargo de la escuela en ebullición. ¿Cuáles son las lindes de lo real?, en una sociedad llena de respuestas, ¿cuál es el espacio para las preguntas?, ¿quién formula las preguntas?, ¿a quién corresponde elaborar las respuestas?, ¿los sucesos vienen cargados de afectación o son neutros y es la subjetividad la que los dota de un grado específico de afectación?

La subjetividad producida y productora de individualidad y colectividad está sujeta a la gestión institucional y, al mismo tiempo, se rebela contra ella; la subjetividad como proceso y como conquista, ¿qué valor tiene para la resolución de los *problemas básicos que nos aquejan: economía/finanzas; relaciones; adaptación y salud?*

Una gestión escolar pensada desde las subjetividades que la agencian y las subjetividades que deriva, permite vislumbrar acontecimientos y experiencias que aún no podemos nombrar, lo cual aumenta el desafío, sin demeritar su valor, para trascender de subjetividades en producción a subjetividades en gesta.

Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó de sitio, o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que le obedeció... Tienen sombra, transparencia, peso, plumas, pelos, tienen de todo lo que se les fue agregando de tanto rodar por el río, de tanto transmigrar de patria, de tanto ser raíces... Son antiquísimas y recentísimas... Pablo Neruda.

Referencias

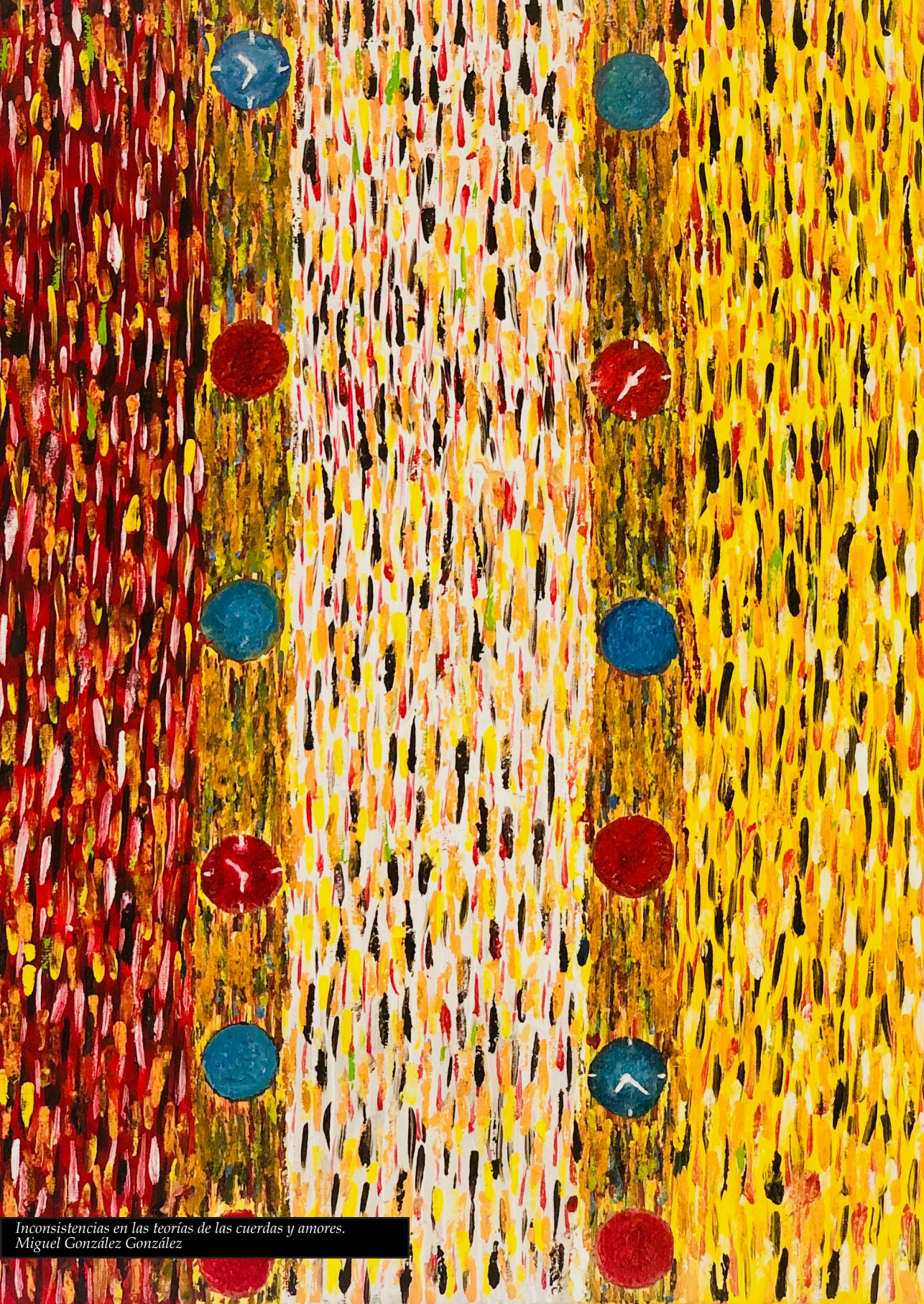
- Adell, J. (1997). Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información. *Revista electrónica de tecnología educativa*, (7). Recuperado en mayo de 2013, de: <http://www.uib.es/depart/gte/edutech-e/revelec7/revelec7.html>
- Acosta, W. (2011). Gestión Escolar y producción de subjetividad en Colombia 1990-2005. *Revista Universidad de La Salle*, (56), 175-229. Recuperado en febrero de 2012, de: <http://revistas.lasalle.edu.co/index.php/ls/article/view/508>.
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria...* Bogotá: Editorial Magisterio.
- Arciniegas, G. (1991). *Con América nace una nueva historia*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Ávila, R. (2007). *La formación de subjetividades. Un escenario de luchas culturales*. Bogotá. Ediciones Anthropos.
- Caballero, P. et al. (2011). *Reflexiones y propuestas: una mirada desde las prácticas escolares*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Castells, M. (1999 [1996]). *La era de la información*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (2002). *Sujeto y Verdad en el mundo histórico social*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Castro-Gómez, S. (1998). Geografías poscoloniales y translocalizaciones narrativas de “lo latinoamericano”. La crítica al colonialismo en tiempos de la globalización. En Follari, R. y Lanz, R. (Comp.), *Enfoques sobre Posmodernidad en América Latina*. (pp. 155-182). Caracas: Editorial Sentido. Recuperado en noviembre de 2018, de: <https://patriciolepe.files.wordpress.com/2013/07/geografc3adas-poscoloniales-y-translocalizaciones-narrativas-de-lo-latinoamericano-la-crc3adtica-al-colonialismo-en-tiempos-de-la-globalizacic3b3n-santiago-castro-gc3b3mez.pdf>
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: “rasgos, configuraciones y proyecciones”. [En línea]. Jornadas de cuerpo y cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata. Recuperado de Memoria Académica en marzo de 2012: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf

- Cajiao, F. et al. (1998). *Pléyade. Proyecto de Investigación*. Bogotá: FES - COLCIENCIAS.
- De la Calle, J. (2010). Para una Teoría Social del Acontecimiento. *Revista Athenea Digital*, (18), 65-81. Recuperado en marzo de 2012, de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=537200000005>
- De Souza, B. (1998). *De la mano de Alicia*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Ediciones Uniandes.
- De Souza Silva, J. (2001) ¿Una época de cambios o un cambio de época? Elementos de referencia para interpretar las contradicciones del momento actual. *Boletín ICCI "RIMAY"*, 3(25). Recuperado en octubre de 2012, de: <http://icci.nativeweb.org/boletin/25/souza.html>
- Echavarría, J. (199). *Los señores del aire: telépolis y el tercer entorno*. Barcelona: Ediciones Destino.
- Edmonds, R. R. (1979). Effective School for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Feixa, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. (2ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Flores, L. y Sobrero, V. (2011). Subjetividad y política: consecuencias para el discurso educativo. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 315-327. Recuperado en febrero de 2012, de: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200019&lng=es&tlng=es.10.4067/S0718-07052011000200019
- Foucault, M. (2005[1973]). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Franco, Y. (200). Subjetividad: lo que el mercado se llevó. Una perspectiva desde el pensamiento de Cornelius Castoriadis. *Herramienta*, (12). Recuperado en marzo de 2012, de: <http://www.magma-net.com.ar/subjetividad.htm>
- Franco, J. (1993). Angst global en la ciudad letrada. *Alteridades*, 3(5), 21-33.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- González, F. (2007). Posmodernidad y subjetividad: distorsiones y mitos. *Revista de Ciencias Humanas*, (37), 7-26.
- Hernández, O. (2008). La subjetividad desde la perspectiva histórico-cultural: un tránsito desde el pensamiento dialéctico al pensamiento complejo. *Revista colombiana de*

- Psicología*, (17), 147-160. Recuperado en febrero de 2012, de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1163>
- Hopkins, D. y Lagerweij, N. (1997). La base de conocimientos de mejora de la escuela. En D. Reynolds et al., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana-Aula XXI.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Maffesoli, M. (1990 [1988]). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icara.
- Martín, E. y Marchesi Á. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marturet M., Bavaresco, P. y Calarco, J. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela*. Argentina: Ministerio de Educación, Presidencia de la nación. Recuperado en febrero de 2012, de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/primaria/cuad_direct4.pdf
- Morin, E. (2005). *Mis Demonios*. (2ª Ed.). Barcelona: Kairós.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Muñoz, G. (2002). *Secretos de mutantes. Música y creación en las culturas juveniles*. Bogotá: Siglo del Hombre editores.
- Mortimore, P. (1998). *The road to improvement. Reflections on School Effectiveness*. Lisset: Swets & Zeitlinger Publishers.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). *School matters: The junior years*. Somerset: Open Books.
- Muñoz, V. (2013). *El derecho a la educación: una mirada legislativa comparada enfocado en los marcos jurídico-legales que rigen los sistemas de educación de Argentina, Uruguay, Finlandia y Chile*. París: UNESCO. Recuperado en julio de 2013, de: http://www.unesco.org/new/es/santiago/resources/single-publication/news/study_el_derecho_a_la_educacion_una_mirada_legislativa_comparada_argentina_uruguay_finlandia_y_chile/#.Uixk-dJO6vE
- Neruda, P. (2001). *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barrial.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2008). *Superar la desigualdad: por qué es importante la gobernanza*. Recuperado en mayo de 2013, de: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/EFA2009Resumen.PDF>

- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Parra Sandoval, R. y De Roux, A. (1995). *Todo lo que nos gusta se evapora. Proyecto Atlántida*. Bogotá: FES-COLCIENCIAS-Tercer Mundo Editores.
- Parra Sandoval, R. y De Roux, A. (1995). *La cultura fracturada. Ensayos sobre la adolescencia en Colombia. Proyecto Atlántida*. Bogotá: FES-COLCIENCIAS-Tercer Mundo Editores.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado en abril de 2013, de: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Rutter, M. et al. (1979). *Fifteen thousand hours. Secondary school and their effects on children*. Londres: Open Books.
- Sáez, F., García, O., Palao, J. y Rojo, P. (2003). *Innovación Tecnológica en las empresas. Temas básicos*. Recuperado en febrero de 2013, de: <http://www.dit.upm.es/~fsaez/innovaciontecnologica.html>
- Sammons, P. (1999). *School Effectiveness. Coming of age in the twenty-first century*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1998). *Características clave de las escuelas efectivas*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública. [traducción al español de la obra de 1995, *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: OFSED and Institute of Education.]
- Scheerens, J. & Creemers, B.P.M. (1989). Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness. En B.P.M. Creemers, T. Peters & D. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: PPC Editorial.
- Touraine, A. (2006). Hay que pasar de una escuela de la oferta a una escuela de la demanda, orientada hacia el alumno. Entrevista realizada por Judith Casals Cervós. *Cuadernos de Pedagogía*, (354), 48-54. Recuperado en mayo de 2009, de: http://www.revistateina.es/teina/web/teina13/Articulos/1dossier/ver_pdf.pdf
- UNESCO. (2011). *Informe de seguimiento de la educación para*

- todos en el mundo. Una crisis encubierta: conflictos armados y educación.* Recuperado en abril de 2013, de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/reports/2011-conflict/>
- Weber, G. (1971). *Inner-City Children Can Be Thought to Read: Four Successful Schools.* Washington: Council for Basic Education.
- Zabludovsky, G. (1997). Subjetividad y sociología. *El Ágora*, 2, 3-28. Recuperado en febrero de 2012, de: <http://ginazabludovsky.com/1997/08/22/subjetividad-y-sociologia/>
- Zemelman, H. y León, E. (Coords.) (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social.* Barcelona: Anthropos - Centro Regional de Investigación Multidisciplinaria UNAM.
- Zemelman, H. (2003). *Conocimiento y Ciencias Sociales. Algunas lecciones sobre problemas epistemológicos.* México D.F.: Universidad de la Ciudad de México.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona: Anthropos - Universidad de San Buenaventura.



Inconsistencias en las teorías de las cuerdas y amores.
Miguel González González

El vértigo del humor y la filosofía en los literatos Pessoa y Saramago⁴⁶

Miguel Alberto González González⁴⁷

Presentación

Dos enormes escritores portugueses les conjuntan muchos campos, su lengua, cultura, geografía, su pasión por escribir, el humor y esos rasgos filosóficos que les torna inolvidables. La relación entre Pessoa y Saramago se profundiza con el libro “El año de la muerte de Ricardo Reis”, desde esa genialidad literaria de Saramago nos hicimos más cercanos a Pessoa y más sensibles a Saramago.

Del humor se ha escrito mucho, pero no es un asunto sencillo llevarlo a la literatura, igual podemos decir de la filosofía, en Pessoa y Saramago este no es el artilugio, hacen del humor y la filosofía el mejor despliegue en sus libros, nos hacen reír y pensar, virtud de los grandes literatos.

Por sus memorias que parecen nuestras

La arbitrariedad, la corrupción y la impunidad llaman a la desmemoria. Una buena memoria de un escritor nos recuerda que somos afirmación, información e insinuación.

Fernando Pessoa, Lisboa, (1888-1935), José Saramago, Azinhaga, (1922-2010), gestan una literatura allende las fronteras geográficas y aquende de los reduccionismos culturales. Entre estos dos enormes escritores portugueses hay muchas afinidades, una de ellas compartir trece años de existencia sin el uno saber del otro, mientras uno moría, el otro apenas salía de su niñez. Ese

⁴⁶ Este texto es el resultado del trabajo derivado de la investigación “Lenguajes de los poderes. Las homogeneizaciones/diversidades y las exclusiones/inclusiones en los sistemas educativos superiores en Argentina, España, México, Chile y Colombia. Diálogos de saberes. 2015-2012”, Universidad Católica de Pereira.

⁴⁷ PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y Cultura en América Latina. Docente de la Universidad de Manizales. Scopus Author ID: 57202110923. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0172-0101>. miguelg@umanizales.edu.co

desconocerse nunca les hizo extraños, ajenos, ni huraños entre sí, tanto así que en Saramago hay rasgos de Pessoa que eterniza en una novela, así son sus memorias.

Acudir a las autobiografías o biógrafos de Pessoa y Saramago es saber que el poder puede, pero no tiene derecho a todo, es saber de la creatividad en su cercanía al humor, es vivir en el encuentro con la filosofía y el humor, es entender que la literatura les facilita rondar la muerte con risas, sin traumas, no le huyen, la cuidan como quien a su amor.

En su autobiografía escribe Saramago (2007) “A un cierto ser que fui y que dejé encallado en algún lugar del tiempo” (p. 19). No solo dan deseos de reír, sino tornarse filósofo, en ese preguntarse por la vida propia, ¿en qué momentos nos hemos quedado encallados, perdidos sin poder movilizarnos? Leerlo es, siempre, construir nuevas preguntas.

“El principito”, de Exupery, relata, con fino humor, que a los adultos hay que explicarles todo, no entienden a primera vista; de ello, seguro, se alimenta con humor Saramago (2007) “Cosas de adulto, que creen saberlo todo” (p. 23). Una burla a nuestras adulteces que, a veces, queremos ignorar que ignoramos. A esto le responde con el poema “El niño que fui llora en el camino”, Pessoa (2017):

El niño que fui llora en el camino.
Allí lo dejé cuando vine a ver quién soy;
Mas hoy, al ver que nada soy sin ese niño,
Quiero ir a buscarlo donde quedó (p. 191).

Se afirma que los literatos están escribiendo su niñez, esa infancia que nunca podremos soltar porque somos de ahí.

A veces, preferimos cambiar las realidades que cambiar nuestros metarrelatos, nuestras ficciones, nuestras infancias. Ese querer distanciarse, distinguirse de los otros, no es más que una ilusión, en términos de Soares (2015) “¿Por qué has de tratar de ser como los demás, si estás condenado a ti? (p. 348). Entre ironía y alta filosofía Soares, que ya sabemos es Pessoa, interactúa con Saramago, pese a la distancia temporal; la pregunta por la

identidad se forja con los otros, pero, en muchos casos, se desea ser otro, parecerse a alguien que no es uno, eso es lo que tensiona, no huir de sí, al fin de cuentas las cadenas y laberintos conducen a uno.

Unos silencios restitutivos no sustitutivos del pensar, del forjarnos por preguntas que no siempre pensamos, “Averiguar, por ejemplo, qué diferencias químicas habrá entre una lágrima de tristeza y una de alegría” (Saramago, 2003, p. 43), una burla, pero una pregunta de la ciencia de los amores y tristezas, incluso, un rasgón por la sinceridad de las lágrimas. Nada lejano a Coetze cuando nos dice que las mujeres saben cuándo ceder, cuándo echarse a llorar porque conocen el secreto de las lágrimas.

En las lágrimas hay algo de anarquía, de desorden, están al nivel de la risa que suelen mover a lo inédito a revolcar la realidad, sus incredulidades, una ecosofía de la existencia, una ecosofía de lo terrenal; de esto advierte Soares (2015): “Mi hábito vital de incredulidad en todo, especialmente en el instinto, y mi actitud natural de insinceridad, son la negación de obstáculos en que hago esto constantemente” (p. 37). Ese anarquismo, esa rebeldía, una suerte de niño que no abandona a Pessoa; sobre la condición de ser niño es un poco más cruel, una añoranza del despojo que nos agrede Saramago (2007) por lo irrefutable, “Verdaderamente, la crueldad infantil no tiene límites (Esa es la razón profunda de que tampoco tenga límites la de los adultos” (p. 104). No le pidamos al adulto algo diferente a lo que es su niñez, crueldad, olvido y juego. Entre ellos hay un diálogo que supera los tiempos, no confunden conversación de saberes con complacencia de saberes, esto porque toda práctica literaria es una práctica social.

El problema de recordar, el cómo traemos las imágenes del pasado, el cómo relatamos aquellas historicidades particulares obedecen a campos culturales y a la misma hospitalidad e inhospitalidad de las palabras, o, a la urbanización de la esperanza, “A veces me pregunto si ciertos recuerdos son realmente míos, si no serán otra cosa que memorias ajenas de episodios de los que fui actor inconsciente” (Saramago, 2007, p. 75). Este juego entre psicología, memoria y recuerdos, no se aleja de ese campo autobiográfico humorístico de Pessoa (1915):

Si después de morirme quisieran escribir mi biografía
no hay nada más sencillo.
Tiene sólo dos fechas
la de mi nacimiento y la de mi muerte.
Entre una y otra todos los días son míos.

Es un filosofar el tiempo, una destilación existencial, un cultivo del aquí y del ahora. Es la frontera de la muerte, pero tengo todos esos días para mí, ya no solo es humor sino filosofía de la existencia. Nos dice algo así: vive la vida como ese salto al vacío, donde nunca caes, pero estás saltando.

El lugar de las religiones y lo que siembran, pero también lo que olvidan, sus pobrezas y ampulosidades, sus variaciones en el tiempo no solo de las religiones, sino de sus dioses, por ejemplo, algunas condenaron el mundo gay-lésbico, hoy lo aceptan; al principio sus dioses fueron más cercanos, más trabajadores, los de hoy más elitistas es lo que nos indica Saramago (2007): "El Niño Jesús de aquella época era un Niño Jesús que trabajaba, que se esforzaba por ser útil a la sociedad, en fin, un proletario como tantos otros" (p. 23). Si aquí nos produce risa esa imagen de un Jesús niño proletario, trabajador, Fernando nos advierte sobre las convenciones y ficciones humanas, "El mal verdadero, el único mal, son las convenciones y las ficciones sociales, que se sobreponen a las realidades naturales; todo, desde la familia al dinero, desde la religión al Estado" (Pessoa, 2012, p. 10). Lo que no tiene sentido nos violenta, de ahí que ese es el lugar del mito llevarnos a ciertas ficciones para resistir la vida, para hacer filosofía y para reírnos así sea con la muerte esperándonos en la esquina, jugársela al adulterio con los espantos.

Juegan con su nombre, con la muerte

Hay que desmundializar muchos patrones, estándares que no nos dejan pensar, dejar de ser lo que no somos. De plano entra Saramago diciendo que nadie puede tener una relación pacífica con Pessoa. Esto se debe a lo inclasificable, a su compleja personalidad modificada con los muchos heterónimos que posee. Es un poeta que va más allá de los límites, es un pensador hiperbóreo, de ahí que se burle de su propio nombre y que no se deje domesticar.

En general, nos pasamos la vida defendiendo y dándole sentido a los nombres otorgados por nuestros padres o cuidadores, no es el caso de Fernando Pessoa, quien juega con su nombre como un niño con piedritas, busca diversos heterónimos para sus escritos, algunos hablan de 72 heterónimos, llamarse Ricardo Reis, Álvaro de Campos, Bernardo Soares, Alberto Caeiro los más importantes, pero también se rebautizó como Antonio Mora, Abilio Quaresma, Rapahel Baldaya, Chevalier de Pas, Charles Robert Anon, Alexander Search, e incluso uno de mujer, María José. A diferencia del seudónimo, el heterónimo tiene vida poética completa, identidades que, al principio son falsas, pero luego se tornan creíbles, cada nombre tiene su personalidad y estilo literario, en todo caso, es siempre una enorme capacidad de creación lo que contiene un heterónimo, es un nombre falso adoptado por un escritor que termina por tener su propia vida.

De Saramago sabemos que le consta una burla por los nombres, cual lo muestra en “El hombre duplicado”, “Las intermitencias de la muerte” o “Todos los nombres”. De hecho, él suele reírse de su nombre que se traduce al español como jaramago, una planta silvestre.

El humor ha sido su antídoto, el jugar con las palabras. En la presentación de su libro “El viaje del elefante” se pregunta: ¿Cómo yo, que estuve tan enfermo, encontré el humor para este libro? Una neumonía que a sus 86 años logró superar escribiendo y dándole espacio profundo al humor con sus rasgos filosóficos. Escribe, allí, Saramago que: entre hablar y callar, un elefante siempre preferiría el silencio. Linda elaboración, ese espacio del callar no es suficiente para un elefante, o para cualquiera de nosotros, a veces, demandamos el auténtico silencio. La vida se ríe de las previsiones es otra insinuación de Saramago para seguir jugando con nosotros.

Jugar con nada

No piensa en relación con la moda del momento, sino con posturas que rompen los moldes sociales que imponen los poderes y para ello encuentra en el humor y la filosofía un prisma de posibilidades. Del poema “Nada queda de nada” nos dice Pessoa (2017, p.81) firmando como Ricardo Reis:

Nada queda de nada. Nada somos...
Cadáveres aplazados que procrean...
Somos cuentos contando cuentos, nada.

Una incredibilidad por la existencia, poca esperanza de lo que somos en este presente, alta filosofía nihilista, nada de las sociedades de las credenciales.

El verternos por la verdad es una constante exigencia cultural, sin embargo, en la cotidianidad de cada persona suelen suceder otras realidades; fingir y mentir no parecen lo mismo en el poema "Esto", con el cual ironiza Pessoa (2017):

Dicen que finjo o miento
Todo o lo que escribo. No.
Yo simplemente siento
Con la imaginación.
No uso el corazón
¿Sentir? ¿Que sienta quien lee! (p. 185)

Una crisis ecológica de la razón, la ecología de la emoción, un desafío al autismo social. El sentimiento, el corazón no es un problema, según nos escribe, eso debe experimentarlo el lector, no solo humor sino un tono de infinita vanidad. Entre razón y emoción es una elección que no siempre tenemos conciencia, en cualquier caso, elegimos algo no porque es bueno, es bueno porque lo elegimos. Con bastante humor nos recuerda Nietzsche que la diferencia entre los buenos y los malos es que nosotros nos creemos los buenos.

Reírnos sin límites del lector y nosotros mismos es una premisa abierta como indica González (2017a):

En Kalkan, el humor constituye una respuesta a la dureza de su país, no quieren recibir galardones tontos sobre felicidad, añoran espacios para la ironía, para reír la risa, caer en la locura del buen humor para confrontar tantas mentiras religiosas y cientistas. (p. 69)

Frente a las realidades que son discordantes y casi imposibles de conciliar requerimos del humor, de sabernos nada, pero con ambiciones de reírnos.

Muy al estilo de Séneca, en “Epístolas morales a Lucilio”, “No está en ningún lugar quien está en todas partes”, nos llega el poema, “Estanco” (Pessoa, 2017),

No soy nada.

Nunca seré nada.

No puedo querer ser nada.

A parte de eso, tengo en mí todos los sueños del mundo. (p. 195)

Nos podemos preguntar con cierta filosofía sin teología, sin metafísica de las costumbres, ¿Si no soy nada, entonces que soy? Casi una extraña injusticia que en “El Banquero Anarquista”, nos filosofa Pessoa (2012, p.69): “Las injusticias de la Naturaleza, vaya, no las podemos evitar. Ahora las de la sociedad y de sus convenciones, éstas, ¿por qué no evitarlas?”. Nombra la libertad dentro del camino de la anarquía,

La sociedad anarquista, la sociedad libre; medio: el pasaje, sin transición, de la sociedad burguesa a la sociedad libre. Este pasaje sería preparado y vuelto posible por una propaganda intensa, completa, absorbente, en forma tal de predisponer a todos los espíritus y debilitar todas las resistencias. (Pessoa, 2012, p. 13)

Las luchas son formas de resistencia, la libertad se conquista.

Con ciertos escritores hay injusticia cognitiva y cultural, al no entenderlos los clasificamos en legiones de bárbaros, los resguardamos en las líricas del olvido. No siempre sabemos lo que es un anarquista, aquí nos lo define Pessoa (2012):

¿Qué es ser anarquista? La libertad, la libertad para uno y para los otros, para la humanidad entera. Querer estar libre de la influencia o de la presión de las ficciones sociales, querer ser libre tal como se nació y apareció en el mundo, que es como en justicia debe ser, y querer esa libertad para uno y para todos los demás. (p. 14)

A esto le responde Saramago en “El año de la muerte de Ricardo Reis”: “Hay gente así, que repite las palabras que oye, las personas realmente, son Papagayos unas de las otras” (Saramago, 2003, p. 49). No solo es una crítica contra los copistas o medios de información, es una ironía por nuestras cotidianidades de andar replicando lo que escuchamos sin realizar ninguna confrontación.

Sobre el sueño, Soares, que es uno de los heterónimos de Pessoa, en “El Desasosiego”, nos lo acerca a la emoción de un libro: “No conozco un placer como de los libros, y poco leo. Los libros son presentaciones a los sueños, y no necesita presentaciones quien, con la facilidad de la vida, entre en conversación con ellos” (Soares, 2015, p. 32); sigue insistiendo en esas rutas del soñar, “¿Por qué expongo yo de vez en cuando procedimientos contradictorios e inconciliables de soñar y de aprender a soñar?” (Soares, 2015, p. 32); nos desafía a diferenciar lo biológico, lo cotidiano de lo que podemos accionar, en este caso, hasta nos toca aprender a soñar.

Rumores, humores, filosofares

El rumor es tan potente o quizá tan válido como las altas ciencias. El rumor no tiene clase social, en todas se requiere y hasta se vive del rumor, llámese farándula, política, deporte o cotidianidad laboral. Se mueven Saramago y Pessoa en un ágil humor, en un rumor que nos anuncia la llegada de algo que nunca llega, lo que termina ser una filosofía en el amanecer de las ideas.

El problema de las virtudes, de saberse reconocido por los otros, a esto nos reta Soares (2015): “Cuando otra virtud no haya en mí, hay por lo menos la de la perpetua novedad de la sensación libre” (p.50); ese viaje a la libertad que los humanos añoramos, no siempre lo nombramos, en ocasiones se nos ocurre que se debe transitar en línea recta, a lo que le escribe Saramago (2003): “El hombre no va menos perdido por caminar en línea recta” (p. 98). Por las geografías de la vida solemos pensar que los desniveles, las sinuosidades se deben evadir, pues aquí nos insinúan que no hay tanta claridad al respecto y que, para los Seres Humanos, esa recta es, de todas maneras, un camino sinuoso ante la aparición de la muerte.

Del conversar, del encontrarse con los otros, ya nos divierte Soares (2015): “Hablar es tener demasiadas consideraciones con los demás. Por la boca mueren el pez y Oscar Wilde” (p. 54); como si no fuese suficiente, nos insiste Saramago (2003) que “Cada pobre es fiscal de otro pobre” (p. 73); es no llamarnos a engaños, a veces, somos juez y parte del otro, pero el otro también se dedica a lo mismo, cada sujeto es fiscal de uno o varios sujetos. Esta condición que sabemos nos suele fastidiar, nos creemos, incluso, por fuera de ella, pero no es cierto, fastidiamos al son de que nos fastidian, es lo que somos en lo colectivo que le permite decir a Soares (2015): “Siento la náusea física de la humanidad vulgar, que es, además, la única que hay. Y me obstino, a veces, en profundizar esa náusea, como se puede provocar un vómito para aliviarse del deseo de vomitar” (p. 70); en ese territorio del asco nos subyace la toma de decisiones, pero ¿Somos libres en nuestras decisiones? Al menos lo que de ellas devienen consecuencias, “Un hombre se convierte en otro cuando toma una decisión” (Saramago, 2003, p. 80). ¿En qué nos queremos convertir? Nos sonrío el escritor, tal vez, en otro, justo ese que nos desagrada. En la zoologización de los amores solemos tener mayor dedicación con las mascotas que con las personas.

En el libro “El año de la muerte de Ricardo Reis”, Saramago, con fino humor hace una linda figura donde Ricardo Reis, que es un médico, va a la administración del registro de difuntos para conocer datos del poeta Pessoa, le informan que lleva un año de muerto y le dice, entre risa y filosofía, que volveremos a saber de Pessoa “Cuando Dios ordene que los poetas despierten de su muerte provisional” (Saramago, 2003, p. 38); aquí la muerte es el mundo de la ciencia y el comercio que suele olvidar, cuando no, despreciar a la poesía.

La búsqueda de lo grande, de poner el acento en la llegada y no en el camino nos lo refuta Soares (2015) “Cuanto más alta la sensibilidad, y más sutil la capacidad de sentir, tanto más absurdamente vibra y se estremece con las cosas pequeñas” (p. 98); ese camino lo hemos olvidado, insistimos en un futuro azucarado y abandonamos nuestro ser, pero el mundo también nos olvida, de lo que nos aclara Saramago (2003): “El mundo olvida tanto que ni siquiera se da cuenta de lo que ha olvidado” (p. 303); no soporta el amor a la desmemoria, el eslabón entre el

recuerdo, la memoria y el olvido es tan frágil que terminamos por despreciar, por olvidar lo importante para recordar aquello que, a lo mejor, tiene poco sentido, un cultivo de los fantasmas.

El asunto de los filósofos lo asume Saramago con una ironía mayor. Hay un país donde la muerte no llega y para encontrarle respuestas y posibles soluciones llaman a varios expertos, un grupo de esos se conforma por filósofos y Saramago (2006) logra implantar su versión: “Cuando los filósofos, divididos, como siempre, en pesimistas y optimistas, unos carrancudos, otros risueños, se disponían a recomenzar por milésima vez la agotadora disputa del vaso del que no se sabe si está medio lleno o medio vacío” (p. 41); es la burla por el mundo de la filosofía avejentada, frustrada que todo lo vuelve palabras y entre palabras vacías se ahoga, pero entre palabras vaciadas de sentido se divide.

En la mundialidad de los espejismos, en el tartamudeo de las ciencias, ellos suelen burlarse. En el relato titulado “Las tres categorías de la inteligencia”, Pessoa indica que existen tres: la inteligencia científica, filosófica y crítica; para referirse a la científica explica:

El fallo esencial de la inteligencia científica es creer que hay hechos. No hay hechos, amigos míos, hay sólo prejuicios. Lo que vemos u oímos, o de alguna manera percibimos, lo percibimos a través de una red compleja de prejuicios. (Pessoa, 2013, p. 103).

Ironizar, reírse de la ciencia por sus condiciones excluyentes y su idea de verdad incuestionable aquí la tensiona de maravilla.

El ateísmo, la idea de muchos homo sapiens de que no hay Dios es amplia, pero que es un invento del cerebro, parece que nos lo confirma Saramago (2003): “Quien no tiene Dios busca dioses, y quien abandonó a los dioses, un Dios inventa” (p. 77); la alta metafísica, la elevada espiritualidad es misticismo, ya sabemos que pueden surgir radicalidades, no obstante, un místico no se conforma con cualquier apariencia, cual nos advierte así Pessoa, como Caeiro (2014): “Tú, místico, ves una significación en todas las cosas para ti todo tiene un sentido velado. Hay una cosa oculta

en cada cosa que ves, lo ves siempre para ver otra cosa” (p. 165); es un sujeto de ciencia, filosofía y poesía, pero nunca alguien que anda despreocupado por el ser, su mundanidad, el sentido de las cosas, no por ser cosas, sino porque median la realidad -verdad, mentira, ficción, invención, virtualidad, vanidad, profundidad, ciencia, religiosidad-, que habitamos.

No confundir desolación con soledad, de lo cual advierte Saramago (2003): “La soledad no es vivir solo, la soledad es no ser capaz de hacer compañía a alguien o algo que está en nosotros” (p. 247); profunda filosofía del ser ahí, del saberse despojado de sí, la capacidad de aventura y de sufrimiento deben ir de la mano. A lo que explica Pessoa (2014) “No tengas nada en las manos salvo recuerdo en el alma” (p. 154); se van los amigos, se van las riquezas, se va la salud, lo que nunca se va, son aquellos recuerdos que recordamos.

La muerte es la soledad absoluta, el abandono del otro y de sí, pero puede ser un problema mayor para ciertas religiones. En “Las intermitencias de la muerte” avanza con humor Saramago (2006): “Sin muerte no hay resurrección, y sin resurrección no hay iglesia” (p. 22); aquí surge un problema mayor para las religiones, sobre todo aquellas que apuestan a la metafísica, a la salvación de lo incorpóreo; por eso insiste Saramago (2006): “Si no volvemos a morir, no tenemos futuro” (p. 104); ya no solo es un problema de una religión, es una angustia social para quienes creen en el más allá; por ello carga, otra vez, con hermosa ironía, Saramago (2006): “Por aquí se ve cómo la muerte que tiene a su cargo a los seres humanos todavía tiene mucho que aprender” (p. 104); no solo los humanos estamos aprendiendo a diario, también la naturaleza, es lo que nos han dicho los biólogos en la evolución de las especies, aquí una razón para uno de los enigmas sociales, la muerte, pues sino aprende de los terrenales podrá perder su carrera, como ya nos han mostrado ciertos científicos y escritores sociales, como Harari (2017), es posible que podamos vencer a la muerte, son meras fallas técnicas de algunos órganos que podemos ir relevando, frente a tales hechos: ¿Y si la muerte no aprende, no se actualiza, qué le sigue?

Mentiras y verdades

En las olimpiadas de las vanidades, las mentiras y las verdades no son un problema para la filosofía, la ciencia dura y pura. ¿Existe esa tal ciencia así? Al indagarle a las educaciones, a las economías, a las filosofías y a las religiones nos podrían sorprender las respuestas por lo contradictorias. Es un asunto cotidiano, nadie aprueba las mentiras, dice ser apegado a la verdad, pero la realidad suele ser otra.

Solemos indicar que el otro miente, pero ya nadie sabe dónde están o dónde surgen las mentiras, pero tampoco las verdades, a lo cual aprieta Saramago (2003): “Las verdades son muchas y están unas contra otras” (p. 432); es como si la verdad, en universal, fuese una ficción, es todo un andamiaje metafísico; así las cosas, para reducir tensión a esta conversación, surge el fantástico Pessoa, aquí Campos (2008), “Mira que en el mundo no hay más metafísica que las chokolatinas” (p. 172); ¿sirven para lo que dicen que sirven las chokolatinas? No hay seguridad al respecto, de lo que sí sabemos es que a los niños les encanta y, salvo algunos, los adultos las disfrutamos más allá de lo físico.

Aceptar que los errores es casi una perfección humana, por lo demás, la mayoría los vamos ocultando. En la equivocación y la perfección rondamos, de lo que suele reírse Saramago (2006): “Vivir con mis propios errores ya me cuesta demasiado trabajo” (p. 23); nos rondan tantas virtudes y pulcritudes que los errores nos descomponen; ¿pero por qué tanta idea de perfección, de dónde el miedo a equivocarnos? Alguna respuesta nos trae Pessoa, aquí como Campos (2008), “Y nos apena saber que aún queda vida por vivir mañana” (p. 138); nos apena porque no sabemos dónde poner nuestras equivocaciones, nuestras fatigas, nuestras verdades enrarecidas y mentiras visibilizadas.

Nos gusta la verdad, pero buscamos siempre más allá, en sus intermedios y opuestos y para ello está el séptimo arte, para hacernos ver o creer extrañas inconsistencias, así nos aclara Saramago (2003): “Las películas son como la poesía, arte de la ilusión” (p. 257); pero nada nos basta, hasta la envidia que tampoco aprobamos, suele habitarnos, es una irónica paradoja en que nos pone Pessoa, haciéndose pasar por Campos (2008),

“Viví, estudié, amé y hasta creí, y hoy no hay mendigo que no le envidie solo por no ser yo” (p. 173); ¿A quién le creemos: a Pessoa, a sus heterónimos? ¿Y si no todos mienten, pero no todos dicen la verdad? Reírnos es lo que nos queda.

Cierre falaz, en doble cremallera

Cerrar esta conversación con Saramago y Pessoa es una ilusión, una mentira, con estos genios jamás podemos, siempre nos dejan un resquicio, es como si cerraras por una esquina y la cremallera fuera abriéndose por la otra, es eso, filosofía y humor, cuando la una cierra con preguntas incontestables, la otra abre con humoradas emocionantes; cuando la una cierra con humor, la otra abre con preguntas irreconciliables y casi eternas, por eso nos enamoran, por eso nos conmocionan Pessoa y Saramago, ambos hacen uso del filosofar y el humorar sin resguardos.

Donde hay poder hay resistencias, de ahí que Pessoa y Saramago confrontan el poder con humor, acuden a la filosofía para dejar algo más que pensar, también saben que el poder construye las resistencias que necesita, en ese sentido, aprendieron a no caer en ese juego, tienen una disposición incondicional con los menos favorecidos, poseen curtidas urdimbres lingüísticas porque saben que la filosofía no está para resolver problemas, está para crearlos, para gestarlos y el humor para potenciarlos, para hacerlos comprensibles.

Si un empleado escribe robándole horas al empleador, Saramago novela robándole horas al humor y Pessoa poetiza robándole horas a la filosofía. De esa conjunción, de ese hurtarle palabras al aburrimiento, quitarle lenguajes al cansancio, es que estos dos portugueses se encumbran en la literatura, porque hartados de la realidad decidieron forjar mundos paralelos y con esos mundos nos fueron enseñando que la literatura bien hecha, por fuera de las maratones exitistas, es una fusión entre alta filosofía y refinado humor.

¿Cómo conectar libertad con solidaridad en Pessoa y Saramago? Es una cuestión que rebasa los principios políticos y económicos que, a veces, resuelven en un texto y desmienten en el siguiente, en ocasiones, ni les interesa la libertad o la solidaridad, solo las

palabras en su libre deambular. ¿Qué visibilizan el humor y la filosofía en un trabajo literario de Pessoa y Saramago? Abren el abismo, rompen lo inservible de las verdades, lo caótico del orden, lo inicuo de la justicia, tensan la fragilidad de la liberación, la inutilidad de tantos poderes; visibilizan lo que no hemos podido ver o lo que nos negamos por ceguera idolátrica, resquebrajan las tradiciones y nos aperturan a preguntas desheredadas y a risas descontroladas.

La autocrítica es la vertiente más actualizada de las dictaduras de sí, aquí Pessoa nos supera porque sus heterónimos hacen ese trabajo, no les teme a los muchos yoes que en él deambulan, les da vida propia y, a partir de ahí, se desprende de su idea de unidad identitaria. ¿Qué dirán los psicólogos radicales frente a estas variantes de la persona que ponen en extraña posición la identidad? Algo de humor y filosofía precisan para no hacer de Pessoa una colcha de retazos.

Referencias

- Antán, J. (1986). Saramago, Nadie puede tener una relación pacífica con Pessoa. *Periódico El País*. Recuperado de: https://elpais.com/diario/1986/11/18/cultura/532652409_850215.html
- Campos, A. (Pessoa, F.). (2008). *Antología de Álvaro Campos*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coetze, J. M. (2017). *El maestro de Petersburgo*. Bogotá: Penguin Random House.
- Exupery, A. (2012). *El principito*. Mérida: Editorial Dante.
- Fernández, D. (2012). Fernando Pessoa, los heterónimos. [Mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://dinora-lu.blogspot.com/2012/03/fernando-pessoa-los-heteronimos.html>
- González, M. (2017a). *Amores prohibidos en Kalkan*. Bogotá: Oveja Negra.
- González, M. (2017). Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de pedagogía*, 38(103), 209-247.
- Harari, Y. (2017). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Bogotá: Penguin Random House.

- Mendoza, A. (2008). Saramago derrocha imaginación y humor en su novela "El viaje del elefante". *El Confidencial*. Recuperado de: https://www.elconfidencial.com/cultura/2008-12-16/saramago-derrocha-imaginacion-y-humor-en-su-novela-el-viaje-del-elefante_953354/
- Nietzsche, F. (2005). *Genealogía de la moral*. México: Editorial Tomo.
- Pessoa, F. (Campos, Reis, Caeiro), Camoes, Sa-Carneiro, Florbela. (2017). *Poetas de Lisboa*. Lisboa: Editorial Lisbon Poets & Co.
- Pessoa, F. y Caeiro, A. (1925). Poemas Inconjuntos. *Atena*, (5).
- Pessoa, F. (2012[1922]). *El banquero anarquista*. Recuperado de: <https://www.lectulandia.com/book/>.
- Pessoa, F. (2013). *El banquero anarquista y otros cuentos de raciocinio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pessoa, F. (2014). *Yo soy una antología*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Saramago, J. (2003). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Saramago, J. (2006). *Las intermitencias de la muerte*. Madrid: Punto de lectura.
- Saramago, J. (2007). *Mis pequeñas memorias*. Bogotá: Editorial Alfaguara.
- Saramago, J. (2008). *El viaje del elefante*. Buenos Aires: Santillana Editores.
- Séneca, L. (s.f.). *Cartas filosóficas. Epístolas morales a Lucilio*. Recuperado de: <https://seminariofilantunc.files.wordpress.com/2013/11/seneca-lucio-anneo-cartas-filosoficas.pdf>
- Soares, B. (Pessoa, F.). (2015). *Libro del desasosiego*. Lisboa: Le libros.

© Copyright 2019
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Tres temas fundantes de humanidad: lo jurídico, la gesta de las subjetividades y la vivencia del tiempo

A partir de los procesos de formación en la escuela se puede fortalecer el conocimiento teórico y práctico sobre los riesgos existentes a los que las comunidades pueden estar expuestas; así se va preparando el camino para la consolidación de una cultura del riesgo que invite y motive a las generaciones existentes y venideras a volver la mirada hacia el territorio, en un ejercicio autorreflexivo que analice y signe el impacto y la trascendencia de nuestras acciones sobre él, como resultado del proceso de enseñabilidad gestado en el seno de la formación del infante al futuro ciudadano.

 **centro
editorial**
Universidad Católica de Manizales

