

**EL MAESTRO, ARTISTA DE PEDAGOGÍAS PARA LA VIDA  
EN UN MUNDO/AULA DE ALTERIDADES**



**EL MAESTRO, ARTISTA DE PEDAGOGÍAS PARA LA VIDA EN UN MUNDO/AULA  
DE ALTERIDADES**



**NELLY BIBIANA DUQUE MONTOYA**

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

**MANIZALES**

**2012**

## **AGRADECIMIENTOS**

Especialmente a Dios por permitirme el encuentro con la magia del conocimiento; a mi hijo Miguel Ángel y a mi esposo Daniel, quienes vivieron el rigor y la entrega que implica crecer en humanidad, para reconocer la complejidad de la existencia; a la Mg Diana Lucía que iluminó el camino con sus oportunos aportes, a las directivas de la UCM y a los niños de la escuela María Auxiliadora que fueron la fuente de inspiración para hacer viva el aula en esta obra.

## CONTENIDO

PROVOCACIÓN.....	6
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
1. EL TERRENO: LA ESCUELA COMO MUNDO DE LA VIDA .....	9
1.1 Transformación epistémica de la ética del maestro .....	21
2. LAS DEFICIENCIAS HUMANAS: UNA HISTORIA DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR.....	25
3. MARCHITACIÓN: REPROBACIÓN/FRACASO ESCOLAR.....	35
4. ESCUELA COMO ACOGIDA DESDE LA APERTURA A NUEVOS SENTIDOS EN LA PEDAGOGÍA .....	39
5. TRAYECTO: RECONFIGURACIÓN ONTOLÓGICA DEL MAESTRO .....	41
5.1 Presentación de la pregunta crucial.....	45
6. DESPLIEGUE DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN EN LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO .....	48
6.1 Pedagogía y currículo .....	48
6.2 Educación y desarrollo.....	49
6.3 Educación y democracia .....	50
7. EL MÉTODO.....	52
7.1 Tópicos de indagación y teorización.....	55
7.2 Problematización.....	57
7.3 Fundación.....	62
7.4 Dialogicidad.....	65
7.5 Organización creadora .....	66
8. METÁFORA DEL JARDINERO.....	67
9. LAS MALEZAS, PARADIGMAS QUE INVISIBILIZAN Y CIEGAN.....	71
10. EL JARDINERO: MAESTRO, ARTISTA Y ESTETA.....	74
10.1 Cadena de significados en la metáfora: yectos de la obra.....	79
11. LAS MANOS DEL JARDINERO, ABONO PARA LA VIDA: LA PEDAGOGÍA.....	81
12. PLANTAS: ESTUDIANTES EN HUMANIDAD EXPANDIDA .....	106
13. EL ESPÍRITU DEMOCRÁTICO DEL JARDINERO HACE POIESIS EN LA TRINITARIA ..	110

14.	LA IDEA DE DEMOCRACIA EN UNA AULA DE ALTERIDADES.....	120
14.1	El sujeto histórico/político en la emergencia de una nueva relación entre democracia/educación .....	124
15.	EL RECONOCIMIENTO DE LO DIFERENTE COMO ASUNTO VITAL DE LA DEMOCRACIA.....	133
16.	¿ABONOS O VENENOS?: EDUCACIÓN EN GLOBALIZACIÓN.....	137
17.	DESESCOLARIZAR LA EDUCACIÓN O TRANSFORMAR LA ESCUELA.....	153
18.	CIERRE APERTURA: EL MAESTRO / JARDINERO: ARTISTA EN EL JARDÍN DE LA VIDA 165	
19.	AUTORES CONVOCADOS .....	173

## ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1.	LA ESCUELA COMO MUNDO DE LA VIDA .....	9
ILUSTRACIÓN 2.	CONTEXTO E HISTORICIDAD DEL PROBLEMA.....	20
ILUSTRACIÓN 3.	PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, HISTORIA DEL PRIVILEGIO .....	27
ILUSTRACIÓN 4.	HISTORICIDAD DE LA CATEGORIA ALTERIDAD .....	34
ILUSTRACIÓN 5.	GABINETE PEDAGOGICO DEL JARDÍN.....	35
ILUSTRACIÓN 6.	ALTERIDAD, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN .....	42
ILUSTRACIÓN 7.	SABERES ACTUALES, SABERES POSIBLES EN LA OBRA DE CONOCIMIENTO .....	45
ILUSTRACIÓN 8.	ENTRETEJIDO GNOSEOLÓGICO PREGUNTA FUNDANTE .....	46
ILUSTRACIÓN 9.	APRENDEMOS DESDE LA DIFERENCIA.....	48
ILUSTRACIÓN 10.	PROMOVER LA PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACION DE LAS DIFERENCIAS HUMANAS.....	49
ILUSTRACIÓN 11.	PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA.....	50
ILUSTRACIÓN 12.	PREGUNTA FUNDANTE Y PREGUNTAS DERIVADAS .....	58
ILUSTRACIÓN 13.	AUTORES CONVOCADOS.....	63
ILUSTRACIÓN 14.	EMERGENCIA DE LA OBRA .....	65
ILUSTRACIÓN 15.	METAFORA DEL JARDÍN .....	68
ILUSTRACIÓN 16.	IMÁGENES DE LA METÁFORA.....	80
ILUSTRACIÓN 17.	POESÍA ECOLÓGICA .....	81
ILUSTRACIÓN 18.	COMPLEXUS SOCIEDAD/ESTADO/CULTURA .....	92
ILUSTRACIÓN 19.	POLITICA EDUCATIVA .....	92
ILUSTRACIÓN 20.	GLOBALIZACION .....	94
ILUSTRACIÓN 21.	POLÍTICA EDUCATIVA Y PEDAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO .....	97
ILUSTRACIÓN 22.	DESESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN .....	99
ILUSTRACIÓN 23.	PEDAGOGÍA DE LA ACOGIDA.....	103
ILUSTRACIÓN 24.	TRINTARIAS .....	110
ILUSTRACIÓN 25.	RECONFIGURACIÓN ONTOLÓGICA DEL MAESTRO.....	117
ILUSTRACIÓN 26.	NACIMIENTO DEL HOMBRE NUEVO.....	118

ILUSTRACIÓN 27. SUJETO HISTÓRICO-POLÍTICO .....	120
ILUSTRACIÓN 28. SUBJETIVIDAD E INTERIORIDAD .....	124
ILUSTRACIÓN 29. MULTIDIMENSIONES CONSTITUTIVAS DE LA SUBJETIVIDAD .....	128
ILUSTRACIÓN 30. PODER Y SUBJETIVIZACIÓN .....	129
ILUSTRACIÓN 31. SOCIALIZACIÓN POLÍTICA.....	131
ILUSTRACIÓN 32. ACOGIDA Y DEMOCRACIA .....	136
ILUSTRACIÓN 33. CONDICIÓN HUMANA .....	137
ILUSTRACIÓN 34. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN .....	144
ILUSTRACIÓN 35. PEDAGOGÍA DESDE EL TERRITORIO .....	147
ILUSTRACIÓN 36. HOMOGENIZACIÓN EN EL JARDÍN .....	148
ILUSTRACIÓN 37. GOLCONDA. RENE MAGRITTE .....	150
ILUSTRACIÓN 38. OTRA GLOBALIZACIÓN, OTRA EDUCACIÓN.....	157
ILUSTRACIÓN 39. DESARROLLO CLÁSICO Y DESARROLLO A ESCALA HUMANA.....	160
<b>ILUSTRACIÓN 40. DESARROLLO/SUJETO/ALTERIDAD.....</b>	<b>161</b>
ILUSTRACIÓN 41. LA MASIFICACIÓN. MIGUEL CRESPO .....	163
ILUSTRACIÓN 42. LA VENTANA HACIA EL JARDÍN.....	165

## PROVOCACIÓN

### ORACIÓN DEL NIÑO A SU MAESTRO

Maestro, tú que haz de plasmar mi alma y modelar mi corazón, compadécete de mi fragilidad.  
No me mires con ceño adusto si no te comprendo, ten paciencia.  
No te moleste mi bulliciosa alegría; ¡compártela!  
No atiborres mi débil inteligencia con nociones superfluas.  
Enséñame lo útil, lo verdadero, lo bello.  
Trátame con dulzura, Maestro, ahora que soy pequeño.  
Cuántos dolores me esperan en la vida: en medio de ellos, el recuerdo de tu benevolencia será  
estímulo bienhechor.  
No me riñas injustamente...Ámame, Maestro, que yo también, aunque no sepa demostrártelo, te  
amaré mucho, mañana más que hoy.  
Cultívame, Maestro, como un jardinero sus flores.  
Y yo perfumaré tu existencia con el incienso perenne del recuerdo y la gratitud.  
Maestro, buen Maestro, que haz de dar luz a mis ojos, aliento a mi cerebro, bondad a mi corazón,  
belleza a mi alma, verdad a mis palabras, rectitud a mis actos;  
¿Maestro no desoigas mi oración!

Por el padre sacerdote ...Walter de Jesús Zapata Velásquez.

## RESUMEN

Tonucci (2009) ha planteado que la escuela contemporánea no se ha transformado desde la segunda guerra mundial. Asisten a ella muchos niños, pero sigue siendo una escuela para pocos. Es una escuela que “normaliza” y “estandariza” al ser humano, asunto que se ha vuelto más complejo con la introducción de la formación por competencias, desde una visión mercantilista e instrumental. Mejía (2001) ha planteado que a la escuela de hoy, la política neoliberal y capitalista le ha propuesto formar ciudadanos competentes, competitivos, acrílicos, y con unos pocos conocimientos, habilidades y destrezas. Esta configuración de la escuela, invisibiliza las diferencias y la alteridad. Desde su propuesta de “normalización” excluye a un número importante de seres humanos, negándoles la posibilidad de acceder al mundo y a su historia. Es lo que se conoce como el fracaso escolar. Se propone, entonces, una transformación desde la ontología del maestro, que reconfigure su práctica desde una nueva ética/estética, para la emergencia de una pedagogía de las diferencias.

**PALABRAS CLAVE:** ética, sujeto educable, alteridad, política educativa, pedagogía, escuela, homogenización, estandarización educativa, masificación, sujeto político, aula contemporánea, democracia.



## ABSTRACT

Tonucci (2009) has argued that the contemporary school has not changed since the Second World War. It receives many children, but school is not granted for everybody. It is a school that "normalizes" and "standardized" human beings, matter that has become more complex with the introduction of competency-based training from a commercial and instrumental vision. Mejía (2001) has suggested neoliberal policies and capitalist have proposed to the current school to form competent citizens, competitive, uncritical, and with a little knowledge, skills and abilities. This configuration of the school, makes invisible the differences and otherness. Since its proposal for "normalization" excludes a significant number of human beings, denying them the ability to access the world and its history. This is what is known as school failure. We propose, then, a transformation from the ontology of the teacher, to reconfigure his or her practice from a new ethics / aesthetics, for the emergence of pedagogy of difference.

**KEYWORDS:** Ethics, Educable Subject, Otherness, Education Policy, Education, School, homogenization, standardization, massification, political subject, contemporary classroom, democracy.

## 1. EL TERRENO: LA ESCUELA COMO MUNDO DE LA VIDA

Ilustración 1. LA ESCUELA COMO MUNDO DE LA VIDA



Fuente: (Centro Educativo Pachamama, 2012).

Algunas instituciones escolares, a pesar de las orientaciones normativas y de política educativa, persisten en acciones pedagógicas frontales y homogenizadoras; es decir, asumen a los estudiantes como sujetos “promedio”, con características “homogéneas”, “personalidades estandarizadas”, procesos cognitivos similares; sujetos con las características de personalidad” para responder a las exigencias, procesos y formas de actuar del sistema educativo y procedimientos pedagógicos y didácticos del docente; claro está, un número significativo de estudiantes responden a las formas tradicionales de enseñar y aprender en la escuela; pero otro número significativo de estudiantes, no. En ese sentido, parecería que la escuela está predeterminada de tal forma, que todos los sujetos “deberían” ser capaces de aprender y responder a los procesos y objetivos planteados por ella.

El propio Estado, a través de sus métodos de evaluación, evidencia un desajuste en esta estandarización; cómo lo ha planteado el Ministerio de Educación Nacional (2004):

los Estándares de Competencias Básicas son criterios claros y públicos que permiten establecer los niveles básicos de calidad de la educación a los que tienen derecho los niños y las niñas de todas las regiones del país, en todas las áreas que integran el conocimiento escolar.

En los estándares básicos de calidad se hace un mayor énfasis en las competencias, sin que con ello se pretenda excluir los contenidos temáticos. No hay competencias totalmente independientes de los contenidos temáticos de un ámbito del saber -qué, dónde y para qué del saber-, porque cada competencia requiere conocimientos, habilidades, destrezas, comprensiones, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio. Sin el conjunto de ellos no se puede valorar si la persona es realmente competente en el ámbito seleccionado. La noción actual de competencia abre, por tanto, la posibilidad de que quienes aprenden encuentren el significado en lo que aprenden. (MEN, 2004)

El estado ha planteado unos estándares de competencias como referentes mínimos de aprendizaje, que permiten comparar niveles de desempeño a nivel nacional e incluso en relación con otros países; sin embargo las evaluaciones que se aplican para verificar el nivel de logro y de desempeño muestran enormes abismos en distintos niveles: entre regiones del país, entre el sector público y privado, entre la zona rural y urbana, entre instituciones del mismo sector y al interior de las mismas instituciones, por lo que se avizora que algo no funciona con la estandarización. A continuación se presentan las cifras contempladas en el actual Plan Nacional de Desarrollo, en lo referente a los logros académicos de los estudiantes:

Los resultados las pruebas SABER 2009, que evaluaron el desempeño por competencias de los estudiantes de los grados 5.º y 9.º, muestran que un alto índice de estudiantes se ubica en el nivel de desempeño insuficiente en lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, con porcentajes en el grado 5.º del 18%, el 35% y el 18%, y en el 9.º del 15%, el 20% y el 14%, respectivamente. Por su parte, SABER 11 (Examen de Estado) muestra que los mejores desempeños de los estudiantes se encuentran en el área de lenguaje con 46,47 puntos como promedio nacional, mientras áreas como filosofía y física no alcanzan los 44 puntos. En las pruebas internacionales los logros de los estudiantes aún distan de los alcanzados por países con mayores niveles de desarrollo. De acuerdo la OECD, las pruebas PISA indican que más de la mitad de los jóvenes colombianos de 15 años de edad no tienen la capacidad de utilizar su conocimiento y habilidades para enfrentar los retos convencionales de la vida real y el sistema se comporta pobremente en formar estudiantes altamente competitivos. (DNP, 2010, pág. 88)

Desde estos referentes se identifica una categoría necesaria para el desarrollo de la obra de conocimiento: Competencias. Es importante porque cuando se habla de logros académicos de los estudiantes se hace referencia a los logros predefinidos y estandarizados en el sistema educativo según lo plantean los lineamientos curriculares y los estándares de competencias

definidos por el Ministerio de Educación Nacional (2004). Es decir, no se hace reconocimiento a las transformaciones en la subjetividad del estudiante sino a lo que se “supone debe aprender”. Esto es lo que llaman competencias; no se puede hablar de estandarización, homogenización, currículo, sin hacer alusión a este asunto.

Existen muchas obras y autores que dan cuenta de la categoría competencias, desde organismos multilaterales, entidades oficiales, autores e investigadores independientes; para los efectos dialógicos y dialecticos de la obra, se acude a la propuesta oficial del Ministerio de Educación Colombiano, que recoge la visión política de los organismos multilaterales que a su vez, como lo ha señalado Mejía (2006), responden a los intereses de los grandes grupos económicos del mundo, por un lado; por el otro, en contraste, se acude a los planteamientos que sobre competencias ha desarrollado Villada (2007), quien desde otra visión del desarrollo (desarrollo como potenciación de lo humano) da una completa resignificación, en el contexto colombiano, a la categoría competencias.

De acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional, una competencia es un saber y un saber hacer en contexto. Dicho de otra manera, son las acciones que un sujeto realiza cuando interactúa significativamente en un contexto. Tiene tres componentes: Saber, Hacer y Contexto.

Saber: Supone contar con la información, el análisis y la comprensión que se requiere para lograr una representación mental de la situación problemática a resolver.

Hacer: Son las actuaciones o desempeños de un sujeto donde proyecta sus representaciones.

Contexto: Es el escenario donde el sujeto ejecuta las acciones, incluye el contenido de dicho escenario (símbolos, instrumentos), como también lo social, lo cultural, lo económico, lo histórico, lo ideológico y todas aquellas connotaciones que lo identifican.

Esta concepción oficial del concepto de competencias, como lo plantea desde su postura crítica de Mejía (2006), es de origen economicista, y se constituye en una metanarrativa contemporánea, que recrea una visión e imaginario del mundo que ha de materializarse en el sistema educativo colombiano. Corresponde a una instrumentalización del ser humano; el concepto supone una educación que desarrolla destrezas y saberes para mejorar la eficiencia, la competitividad y la rentabilidad de las empresas.

Frente a esta manera de concebir las competencias, emergen propuestas alternativas como la de Diego Villada, quien propone un concepto desde el desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el concepto de competencias se resignifica en razón a que desde la categoría desarrollo humano, este no es sinónimo de acumular o tener, sino posibilidad de expansión de la humana condición; es decir, posibilidad de potenciar todos los talentos y capacidades del ser. Para Villada, entonces, competencias, más que saber hacer en contexto, es capacidad.

Un componente esencial de una competencia es la capacidad. Las capacidades están en el plano de la noción potencia como potencial, el desarrollo de la potencia, la potencia como atributo individual, como atributo social y como concurso. Se puede notar que la potencia es clave. Las competencias son la expresión del potencial del ser humano en determinado campo de su integridad, la cual se ve afectada o correspondida en la medida que irrespetamos o respondamos, respectivamente a la esencia holística del ser humano. (Villada, 2007, pág. 137)

Por tanto, cuando se habla de capacidad en el ser humano, se reconoce su diversidad (es decir, sus diferencias). Villada (2007) afirma: “Pretender que todos se desempeñen de la misma manera resulta inútil”. (pág. 82)

Igualmente, sugiere que el concepto de competencias, concebido de la manera como lo expone el Ministerio de Educación Nacional, objetiviza al ser humano, parametralizándolo, normalizándolo y controlándolo.

Hablar de competencias tomando como punto de vista la normalidad, nos puede llevar por el despeñadero de los moralismos, de la perfección humana, del sello de la parametralización y del paradigma del control. No se puede utilizar el desarrollo, la gestión y evaluación de competencias, buscando normalizar y unificar el comportamiento humano. (Villada, 2007, pág. 136)

Frente a la tensión dialéctica que se genera entre la escuela homogenizadora, la escuela para pocos y la introducción de las competencias en la educación, emerge una enorme preocupación en torno a que ante estas tensiones, muchos niños y niñas son continuamente violentados por la deserción y el fracaso escolar, porque frente al modelo no “aprenden”; todos los niños pueden aprender, y aprender más y mejor con adecuadas mediaciones pedagógicas; aquí la discusión se centra en que se entiende por aprender: si se entiende el concepto en relación con alcanzar un propósito u objetivo, es decir el estándar o es en relación con la transformación del sujeto, es decir a su formación, propósito fundacional de la educación; esta discusión es parte importante de la obra y pregunta radical de la pedagogía. Lo que se plantea en la obra es que muchas escuelas y maestros asumen el aprendizaje como el fin único de la educación; de esta manera aprender significa alcanzar el estándar, por eso es que aparece la deserción y el fracaso escolar; en la otra concepción, potencia la posibilidad de una escuela y un maestro que entiende la alteridad en el aula, que valora fundamentalmente cualquier transformación y desarrollo del

sujeto, puesto que todos los seres humanos son diferentes, aprenden de manera diferente cosas diferentes en tiempos distintos. Este fenómeno ha generado una angustia en torno al sentido de la labor docente y ha movilizadado el pensamiento, el sentir y la acción en la búsqueda de respuestas que permitan intervenir esta situación a favor de los niños.

Parafraseando al pedagogo italiano Francesco Tonucci (2009), la escuela actual presenta un desajuste histórico. Según el autor la escuela de antes de la Segunda Guerra Mundial era una escuela pensada para pocos; los niños dejaban muy pronto la escuela o no llegaban a ella porque no tenían medios económicos, ni el interés familiar y social de asistir a la escuela; la escuela quedaba entonces para los pocos que tenían familias interesadas en su educación; se trataba de familias acomodadas donde se leían libros, se iban de vacaciones, tenían una vida cultural, asistían a conciertos; las bases de la educación, las motivaciones, estaban en la familia y la escuela era un complemento de esa educación. Después de la II Guerra Mundial y con la llegada de las democracias, se consiguió garantizar el derecho a la educación para todos los niños; pero las escuelas siguen siendo para unos pocos a pesar de que ya asistan todos los niños; siguen siendo el complemento de una base cultural creada en la familia. Sin embargo, hay muchas familias que no pueden ofrecer esas bases culturales; en Colombia, de acuerdo con las estadísticas oficiales (DANE) el promedio de escolaridad es de 8,6 años (no se termina la educación secundaria y media); más grave aún, el 10 por ciento más pobre tiene 5,2 años de educación en promedio (sólo la educación primaria); desde esta perspectiva, a las familias les es muy difícil apoyar los procesos formativos de sus hijos; a esto se debe incluir que en muchos hogares no se cuenta con bibliotecas ni acceso al Internet.

Tonucci (2009) afirma que la escuela sigue siendo una escuela para niños que saben mucho, que tienen las bases y el respaldo cultural suficiente para acceder a ella; no es una



escuela para niños que no les interesa la escuela, para los niños que no tienen una familia que les dé bases culturales y los respalde; la escuela no ofrece un abanico amplio de lenguajes; Tonucci plantea que la escuela rechaza a los estudiantes con la utilización de los lenguajes; privilegia el lenguaje, la matemática, la ciencia ; esta escuela separa a los niños con dificultades, separa a los que tienen discapacidades; es una escuela para “iguales”, prueba de ello, es que las pruebas SABER de tercero, quinto y noveno grado en el país, sólo evalúan estas tres áreas, como si fueran los únicos lenguajes de la subjetividad del ser humano.

Los estándares y la estandarización hacen que aún las propuestas de las pedagogías activas se vean forzadas cuando el estado subterráneamente impone un currículo a través de los estándares nacionales de competencias. Según el diccionario Larousse (2007), estándar significa:

conforme a una norma de fabricación; modelo o tipo, uniforme comúnmente aceptado o utilizado; regla establecida a una empresa para caracterizar a un producto, un método de trabajo, una cantidad que producir. Desde la sociología, proceso por el cual las actitudes, ideas y gustos, son moldeados según un patrón común.

Según el mismo diccionario, estandarizar es “normalizar, unificar, simplificar, adocnarce, perder los rasgos distintivos, las cualidades originales”.

Una clara crítica y cuestionamiento a la introducción de esta estandarización en la educación, se encuentra en la siguiente caricaturización:



Fuente: (Osmara, s.f)

Cuando el Estado impone los estándares, realiza una especie de contrarreforma frente a las propuestas de las pedagogías activas, pues termina recuperando la filosofía de la escuela tradicional, porque pone de presente la normalización del ser humano como propósito no explicito pero si fundamental de la educación.

Desde estas reflexiones emergen dos categorías que hacen tránsito permanente en la obra: normalidad y anormalidad. ¿De qué se habla cuando se hace referencia a estas categorías? Para entender los significados de las mismas, se entra en diálogo con (Foucault, 2007).

Estas categorías están relacionadas con otras categorías: diversidad, diferencia, discapacidad, porque requieren suponer el asunto de la “normalidad”; son categorías de la exclusión, de la segregación social. Foucault, al plantear las categorías, no las concibe como opuestas (lo normal no se opone a lo anormal), sino como una especie de “gradación”. La normalidad está referida a la condición de los sujetos; es decir, se habla de “sujetos normales”, como aquellos que no son diferentes, no son extraños, no se encuentran por fuera de la “norma”. Entonces, ¿cuál es la norma o la normalidad? La normalidad son las apariencias, comportamientos, lenguajes, socialmente aceptadas, pero particularmente supervisadas, por lo

que Foucault lo denominó el Biopoder. En ese sentido, lo “anormal” es una especie de carencia, de vacío, de desvío frente a la “normalidad”. Por esta razón, no es estrictamente una oposición; es como si el sujeto “normal” estuviera en un escalón y el anormal dos o tres escalones abajo.

La categoría de “anormalidad”, en la significación que se le da, no se refiere únicamente a lo que hoy en día se denomina discapacidad. “Anormales” son todos, puesto que todos los seres humanos, en estricto sentido bio-psi-social, son diferentes, aunque se les quiera “normalizar”. Por ello, estas categorías dan emergencia a otra categoría que en su resignificación reconoce al ser humano en su humana condición; esta categoría se comprende desde Carlos Skliar (2002) y es la categoría alteridad.

El diálogo con Skliar (2002), permite hacer las siguientes comprensiones: La escuela y el maestro en la globalización desarrollan prácticas pedagógicas de la masificación, para sujetos “normales”, que responden a la exigencia de la globalización (sujetos competentes y competitivos); por eso, los sujetos “anormales” (los que más lejos están de la supuesta normalidad), son los excluidos de la globalización, que frente a la “normalidad”, la escuela y el maestro, levantan un marco de justificación que les permite desviar la responsabilidad hacia otros como la familia y la sociedad, generando reprobación y exclusión; razón por la cual los “anormales”, no son incluidos dentro de la globalización.

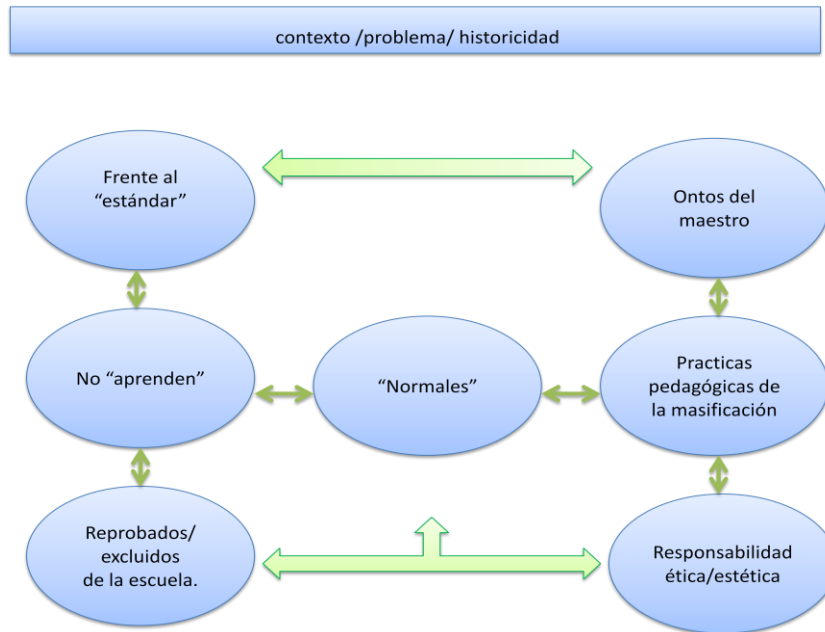
El abordaje de esta problemática escolar reclama un trabajo de elucidación que interrogue estos órdenes y criterios dualistas: exclusión / inclusión, adentro / afuera, integrado / marginal, social / asocial, normal / anormal, función / disfunción, todas categorías bipolares

que tienden a marcar una línea que separa el pertenecer / no pertenecer a posiciones signadas o a un circuito que preserva lo instituido. (Annoni & Ponce, 2004)

El asunto de la globalización presume y requiere sujetos estandarizados, condición que condena a la marginación a un número importante de seres humanos que no “responden” a esta estandarización; convergen múltiples variables alrededor del problema: por un lado, la globalización que exige el cumplimiento de los estándares, desconociendo que existen múltiples subjetividades con otro tipo de talentos o potencialidades, otros tiempos y otros intereses; por otro, un asunto que compromete ética y ontológicamente al maestro, puesto que es claro que aún desde las mismas políticas del Ministerio de Educación, secretarías de educación, universidades e investigadores, hay propuestas alternativas en relación a mejorar las mediaciones pedagógicas; el interés de la obra gira en torno a una reconfiguración ética del maestro que lo movilice de sus antiguos paradigmas, en los que se propicia la “reprobación” y “expulsión” del sistema educativo.

En el siguiente esquema se presenta una síntesis de los conceptos y sus relaciones en función del problema de investigación.

Ilustración 2. CONTEXTO E HISTORICIDAD DEL PROBLEMA



Fuente: Construcción propia

A pesar de que en los últimos tiempos el Discurso Pedagógico rechaza formas de selección escolar, el “buen alumno” es quien no altera el orden ni requiere atención personalizada. Subyace la idea de que el rendimiento exitoso de los alumnos es patrimonio de la escuela en general pero el fracaso es adjudicado al alumno y/o sus familiares. Indudablemente, se trata de una categoría de carácter descriptivo que siempre da cuenta de resultados adversos para el sujeto portador del fracaso; sea por carencias familiares, fallas pedagógicas o didácticas o bien por obstáculos de la organización escolar. (Annoni & Ponce, 2004)

En este contexto, el concepto de “Fracaso Escolar”, es comprendido como justificación pedagógica e ideológica; pedagógica, porque con él la escuela se des-responsabiliza, mientras asume el “éxito escolar” como propio y el “fracaso” como algo que atañe a la familia, al contexto sociocultural y las condiciones del sujeto. Ideológica, porque los intereses ocultos tras el sistema,

a través de la escuela, terminan justificando la marginación y la desigualdad social. Las competencias implican la construcción de un currículo y una didáctica para la masificación, y no reconocen las subjetividades y las posibilidades de los sujetos educables.

Cuando la etiqueta recae sobre el propio portador, la atribución causal se centra en explicaciones de tipo biologicistas, a las que se suma la escasez de estímulos que el medio familiar y comunitario brinda. Otras veces, el problema se atribuye a la cultura de origen del alumnado: habría formas culturales que poseen “deprivaciones”, una especie de pobreza cultural (...) que no proporcionaría a los sujetos las herramientas simbólicas suficientes para aprender los conocimientos que la sociedad urbana moderna exige. Cuando las causas se atribuyen al sistema escolar, se aprovecha la ocasión para centrar las críticas en la formación docente; poniéndose el acento en el escaso espíritu renovador de los maestros y profesores. (Annoni & Ponce, 2004)

### **1.1 Transformación epistémica de la ética del maestro**

El carácter epistémico del interés de investigación se apoya en los planteamientos que hace Hugo Zemelman en su libro “Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico” (Zemelman, 2005)

Zemelman (2005) establece que la gran dificultad que existe en los procesos de investigación como posibilidad de interpretar la realidad, en especial en el contexto

latinoamericano, radica en que existe un abismo enorme entre la interpretación y la realidad misma. La razón de ello radica en que se trata de interpretar la realidad desde marcos preestablecidos, es decir, desde posturas teóricas, que frente a la dinámica de los procesos históricos y sociales, quedan desajustadas.

Es claro, entonces, que un cuerpo teórico no resuelve para siempre un problema, porque la realidad histórica es imprevista; es aquí donde cobra fuerza el pensamiento, es decir las posturas que se es capaz de asumir frente a circunstancias que duelen o las que movilizan el sentir en torno a nuevas respuestas que surgen de realidades o problemas no previstos, en las cuales se es ser pensante y actuante. Implica ver cómo se observa esa situación problemática y qué otras realidades hay allí.

Lo que no es una cuestión teórica sino más propia de lo que llamaría una *forma epistémica de resolver el problema*. Surge entonces una discusión interesante que simplemente me limito a apuntar: la necesidad de distinguir entre un pensamiento teórico y un pensamiento epistémico, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. Me explico: en el pensamiento teórico la relación que se establece con la realidad externa - con la externalidad, para decirlo en términos más correctos, a la luz de las discusiones actuales- es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real. (Zemelman, 2005, pág. 3)

El interés de conocimiento, en su origen, es abordado desde un Corpus Teórico y explicado a través de los conceptos de este corpus: “Problemas de Aprendizaje”, “Ritmos y

estilos de Aprendizajes”. Desde esta postura, se presume que la función de la educación es la transmisión de la cultura y no la formación del ser humano; es decir, se piensa el problema como un asunto teórico de la educación (Zemelman, 2005). Es un asunto teórico de la educación porque se hace un trazo entre lo que se conoce como Educabilidad (posibilidades del sujeto de aprender) y Enseñabilidad (posibilidades del conocimiento de ser “enseñado”), ocultando tras de ello asuntos muchos más profundos en relación con lo antropológico, filosófico y político, asuntos que tienen que ver con que la condición humana es en sí misma diferente, es una condición de alteridad; lo que hacen estas categorías es darle fuerza a la “normalización” que se hace desde la escuela y desde la sociedad.

A pesar de lo predicado por la teoría en relación con el problema, esta sólo ve la punta del Iceberg: un aula “diversa” frente a prácticas estandarizadas, masificadoras, en la que no todos “aprenden”; dinámica en la cual, muchos niños y niñas son excluidos, “reprobados” o “expulsados” del sistema; esto ocurre, a pesar de los predicados investigados, desarrollados y aplicados por la pedagogía; el asunto de fondo que no ve la teoría son los procesos de “normalización” llevados a cabo por la escuela y el maestro.

Ocurre aquí, lo que Zemelman plantea como un “desajuste” o “desfase” entre muchas corpóreas teóricas y la realidad. (Zemelman, 2005, pág. 1). A pesar de lo que predica la teoría, persiste la “exclusión” en las escuelas.

El interés es epistémico, al asumir una “episteme” desde la complejidad en conjunción con las dinámicas en que se interactúa con el problema extraído de la realidad; el pensamiento, al decir de Zemelman, se coloca ante las “Circunstancias” sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas: “Se construye una relación de conocimiento, sin que esta quede encerrada en un conjunto de atributos” (Zemelman, 2005, pág. 4)



El trayecto de creación de la obra de conocimiento es en sí mismo un asunto epistémico, porque en él se hace búsqueda de la transformación ética del maestro, reconociendo esa ética como una re- significación de lo diferente en condición de humanidad; es epistémica porque cuestiona la teoría escrita, porque a pesar de que esa teoría esta allí, no ha hecho transformaciones en favor de quienes son atendidos, porque es una teoría muerta, porque no tiene vida, y es una teoría en la cual, quien debe darle sentido (el maestro), la toma pero no transforma en sentido de humanidad en el aula.

## **2. LAS DEFICIENCIAS HUMANAS: UNA HISTORIA DE LA EXCLUSIÓN ESCOLAR**

Las comprensiones que se derivan de la categoría alteridad generan un reconocimiento de las responsabilidades éticas del docente en relación con graves problemas de orden social categorizados como exclusión social, fracaso escolar, deserción. En ese sentido, el reconocimiento y comprensión de la historicidad se funda en esta categoría.

Un estado del arte en torno al interés de investigación, la alteridad humana en los contextos del aula escolar como posibilidad de nuevas emergencias formativas, remite como punto de inicio al texto “Enfrentando el discurso de las deficiencias” (Marling, 2010) del Departamento de Currículo e Instrucción del Colegio de Graduados en Educación de la Universidad de Massachusetts.

El autor devela en su investigación, el sentido no manifiesto en las historias o narrativas que trata los problemas de aprendizaje, que en términos históricos, es fundamental para comprender las intencionalidades ideológicas y políticas del discurso de las dificultades o deficiencias de aprendizaje. De acuerdo con el autor, existe “una narrativa de progreso “que corresponde a la historia oficial que explica el origen de tal categoría; de acuerdo con este discurso, desde la medicina, la psicología y la neurología de la educación, se identificaron niños

“con habilidades imperfectas” para escuchar, hablar, leer, deletrear, escribir, calcular; a estos niños se les incluyó dentro de la categoría “discapacidad de aprendizaje”.

Frente a este discurso oficial, investigadores como Sleeter citada por Marling (2010) han argumentado acontecimientos históricos muy diferentes. De acuerdo con Sleeter, entre los años 1950 y 1960, era claro que en los Estados Unidos de Norteamérica había dos tipos de escuela, una donde asistían los hijos de los blancos de clase media, otra a la cual asistían los estudiantes pobres o negros, es decir, la escuela estaba segregada. Esta segregación permitía justificar, en un círculo vicioso, la misma segregación y el racismo. El argumento estaba cimentado en que los bajos logros académicos de los niños pobres y negros, o sea, de todos aquellos que asistían a escuelas segregadas, radicaba en las condiciones subjetivas de los niños, en últimas, en razón a su situación de pobreza o de raza.

Sin embargo, Sleeter establece que en esa época empiezan a ser muy visibles en las escuelas de blancos de clase media la aparición de estudiantes, en un número muy significativo, con bajos logros académicos. Ante esta paradoja que ponía en crisis todo el aparato ideológico de la segregación, emerge la categoría “dificultades del aprendizaje”; de esta manera, los hijos de padres blancos, escapaban al estigma de ser ubicados, en las mismas categorías de los estudiantes muy pobres o negros. Según Sleeter, la historia de los problemas de aprendizaje es una historia del privilegio, no del progreso. Con seguridad que en esa época, a las escuelas, donde asistían los niños blancos de clase media, no ingresaban los niños que hoy por hoy se ubican en la categoría “con dificultades de aprendizaje” o “necesidades educativas especiales”; es decir, los niños con retardo mental, síndrome de down, déficits sensoriales, hiperactividad, superprotección de los adultos, retraso y pobreza lingüística, dificultades en la lectura, escritura mecánica y/o comprensiva, entre otras.

Hay que reconocer que si bien es cierto que el concepto “necesidades educativas especiales” hace parte del engranaje de justificaciones de la “normalidad”, porque parte de suponer la existencia de sujetos “normales”; plantea y reconoce la necesidad de transformar las condiciones de la escuela para permitir que los sujetos que “no aprenden” lo puedan hacer; estas condiciones tienen que ver con la infraestructura, el currículo, las didácticas y tiempos, entre otros, en atención a que estas condiciones pertenecientes a la escuela tradicional se constituyen en barreras importantes para el aprendizaje de quienes no son compatibles con este modelo de escuela.

Ilustración 3. . Problemas de aprendizaje, historia del privilegio



Fuente: Construcción propia

En el esquema anterior se hace una relación de la forma cómo la escuela tradicional asume en el contexto del aula la alteridad en relación con los aspectos ideológicos sobre los que ésta subyace. Así, la diversidad es asumida como anormalidad por lo que requiere un trato especial, al que se le llamó “educación especial”; a través de la educación especial se ha tratado de “normalizar” la anormalidad, es decir, “domesticar la diferencia”.

Un segundo asunto, que puede ubicarse en el orden de lo ideológico acerca de la categoría “dificultades del aprendizaje”, es que permite la supervivencia, al menos en ese momento histórico, de los supuestos fundamentales de la educación (Marling, 2010), que establece que es el esfuerzo y la habilidad del sujeto lo que determina su éxito académico y profesional. Pero entra en tensión este argumento cuando se enfrenta a la paradoja que existen muchos niños “normales”, que se esfuerzan, pero que no logran el éxito académico; frente a esta situación, el autor, plantea que en todo caso, situar en el sujeto la responsabilidad por su fracaso académico, libera a las escuelas de cualquier responsabilidad.

Lo anterior, desde el punto de vista social, devela un papel tácito de la escuela: las escuelas no solamente son para aprender, son también para ordenar, “clasificar” a los estudiantes sobre la base de sus subjetividades, de su origen, entre otras. Es decir, la escuela perpetúa las desigualdades sociales y económicas, donde la categoría “dificultades de aprendizaje”, juega un papel muy importante en el sostenimiento del orden estructural (Marling, 2010).

El concepto dificultades del aprendizaje tiene una relación intrínseca con el concepto “educación especial”; ambos responden a la ideología individualista que domina la educación

contemporánea, que responde a un modelo de “déficit del sujeto”, lo que es ética y moralmente cuestionable.

Hasta este punto histórico, no ha emergido el concepto de diversidad en el aula. Se habla de población con “necesidades educativas especiales”; es decir, no se han incorporado al discurso del aula, aquellas categorías que reconoce la diversidad no en el “déficit personal”, sino en las cualidades subjetivas; este será un reconocimiento posterior, aunque ya en la literatura pedagógica se habla de cuestiones como ritmos y estilos de aprendizaje; la diversidad tiene que ver con el reconocimiento de lo singular, con el entender que las diferencias hacen parte de lo humano y es lo que hace lo humano de lo humano; en la obra la diversidad se asume dentro de una categoría mas profunda y compleja: La alteridad.

Un segundo concepto que se emparenta con “diversidad” es el de multiculturalidad. La categoría ha venido evolucionando, y en las últimas décadas ha incursionado fuertemente en la educación. Una de las razones de tal fuerza, es la presión, visibilización y emergencia de las minorías étnicas. La educación multicultural nace de una reflexión sobre la presencia en las escuelas occidentales de minorías que, además de necesitar un trato adecuado por la «distancia» entre su cultura y la cultura presentada y representada por la escuela occidental, necesitan una atención especial ante el fracaso continuado, cuando acceden a esta última. Se diseñan entonces modelos que tratan de mejorar la situación de estos colectivos en las escuelas y que, en algunos casos, promuevan un respeto hacia su cultura de origen y una integración en la cultura de “acogida” (o al menos eso es lo que idealmente se pretende); los modelos de educación multicultural dependen del enfoque que tengan; así, si está enfocado en la integración de culturas da lugar al modelo de relaciones humanas y de educación no racista; si el enfoque es de reconocimiento de la pluralidad de las culturas da lugar a modelos como curriculum multicultural, orientación multicultural, pluralismo cultural o competencias multiculturales; si el

enfoque es una opción intercultural basada en la simetría cultural da lugar a modelos como educación antirracista, modelo holístico o educación intercultural (Sedano, 2001) . Esta es la idea genérica sobre la aparición de la educación multicultural, aunque hoy existen diferentes formas de entender qué es una educación multicultural.

Javier García Castaño y otros, afirman lo siguiente:

Desde nuestro punto de vista, la discusión sobre educación multicultural surge en el momento en que ciertos aspectos de la variable cultura, en tanto variable representativa de la diversidad, se introducen en el aula y en la escuela. Cuando existe una presencia de grupos étnicos claramente diferenciados por razones del color de piel, lengua materna, valores y comportamientos religiosos, y, junto a todo ello y otros elementos más, diferencias socioeconómicas, se reconoce la necesidad de una educación «especial» para atender tales diferencias. Aparece una nueva forma de conceptualizar la discriminación que se practica a través de la escuela: la discriminación por la diferencia cultural. La vieja escuela discriminatoria y reproductora de las diferencias de sexo y clase también discrimina ahora (siempre lo hizo) a quienes pertenecen a grupos culturales diferentes al dominante y hegemónico en ella, y ambas discriminaciones, lógicamente, caminan juntas” (García Castaño, 1997, pág. 223)

Finalmente, aparece la categoría “inclusividad”, y con ella la categoría diversidad.

Tradicionalmente un profesor se enfrenta, en la cotidianidad de su práctica profesional, a situaciones que le recuerdan la diversidad de estudiantes con los que tiene que trabajar. Cada una de esas situaciones lo conduce a reconocer que el niño normal, prototipo o ideal no existe y que, en contraparte, se encuentra ante un conjunto de niños que son diferentes entre sí. Esta diversidad de estudiantes, que existe en cualquier aula de la escuela, se

presenta como una realidad innegable que despierta el interés por la atención de la diversidad en el ámbito educativo.

El estudio de la diversidad puede ser abordado desde dos vertientes analíticas diferentes: a) como producto de una sola condición inherente al sujeto, lo cual conduce a la construcción de taxonomías de sujetos o b) como producto de una conjunción de condiciones que configuran la situación particular de un sujeto y definen su singularidad única e irrepetible. (Barrazas Macía, 2009, pág. 2)

A pesar de que esta segunda vertiente analítica es la más acertada, no se puede soslayar el hecho de que los sistemas educativos se mueven actualmente bajo la primera vertiente analítica; sin embargo, más allá del nivel de análisis a partir del cual se aborde, se puede considerar la diversidad como un constructo teórico en el que subyace la dialéctica singularidad-diversidad. Considerada esta dialéctica, se debe reconocer que el ser humano es producto de un conjunto de factores predisponentes y desencadenantes que se articulan de manera idiosincrática en cada sujeto para hacer a cada uno de ellos, un ser particular y único, y por lo tanto, diferente a los demás (Barraza, 2008).

Alrededor de este constructo, se ha edificado una narrativa emergente, la cual se ha hecho presente de manera inequívoca en los sistemas educativos y para responder a eso, si se quiere de una manera tímida y a veces altamente disfrazada, se han configurado diversos modelos educativos de atención a la diversidad. Actualmente, se puede hablar de la coexistencia de cuatro modelos educativos (Barrazas Macía, 2009):

Modelo selectivo: en este modelo se considera que hay un tipo de sujeto cuyos rasgos, capacidades, conocimientos, preferencias o valores son los dominantes (a los cuales por lo tanto, se les puede adjetivar como normales) por lo que la escuela debería de trabajar en función de



ellos. En el caso del sujeto que se distancia de esta normalidad la escuela lo excluirá de manera natural, por lo que dicha institución tendrá una función eminentemente selectiva.

Modelo compensatorio: en este modelo se considera que mayoritariamente existe un conjunto de sujetos que se pueden considerar normales en sus rasgos, capacidades, conocimientos, preferencias o valores, sin embargo, para aquellos sujetos que no alcancen o no estén dentro de esa normalidad, se intenta compensar su déficit mediante estrategias educativas específicas.

Modelo comprensivo: en este modelo se considera que todos los sujetos son diferentes entre sí, por lo que todos tienen diferentes necesidades educativas, sean estas de una u otra índole; sin embargo, algunos presentan una necesidad educativa especial que hace necesaria su atención de manera más específica.

Modelo inclusivo: en este modelo se considera que todos los sujetos son diferentes entre sí pero iguales en derechos, sobre todo en el derecho a aprender; sin embargo, la escuela al tratarlos de manera igualitaria, pedagógicamente hablando, crea barreras para el aprendizaje y la participación en aquellos sujetos más alejados del ideal que marca esta tendencia homogeneizadora; en ese sentido, la escuela se debe transformar para desarrollar prácticas pedagógicas que atiendan a la diversidad y por lo tanto, permita incluir a todos.

De estos cuatro modelos los dos primeros niegan la diversidad, mientras que los dos últimos se pueden considerar abiertos a la diversidad.

El Modelo Comprensivo ha dado lugar a una orientación educativa que es conocida de manera genérica como “escuela integradora”, mientras que el inclusivo ha dado lugar a la orientación educativa denominada “escuela inclusiva”. En el primero la atención se ha

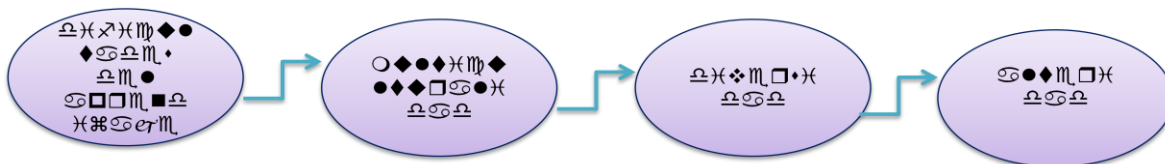
centrado en las personas con discapacidad y, por consiguiente, en la modalidad de educación especial, mientras que el segundo abre el abanico de la diferencia integrando a la discusión a las personas con: a) deprivación cultural, b) trastornos del pensamiento, c) problemas de conducta, d) trastornos de personalidad, etcétera y su atención se plantea desde la escuela regular (Barraza, 2008).

La preocupación que moviliza el interés de investigación es por aquellos que a pesar de no “clasificar” dentro de las categorías de los “anormales” (no tienen características de “discapacidad”) son excluidos por el sistema homogeneizante y masificador de la escuela; no responden a las estandarizaciones allí planteadas, no pueden aprender, sus tiempos y estilos son distintos; hacen parte de la diversidad no reconocida en el aula de clase; son los otros que se acogen dentro de la alteridad; a pesar de su aparente normalidad, son reprobados o excluidos de la escuela; es una enorme “anormalidad sutil”; esto refuerza la idea de que la escuela es una “escuela para pocos”; existe una inmensa mayoría de niños que no son “acogidos” por esta; a la escuela de hoy van muchos seres humanos, pero es una escuela que no “acoge”, porque no reconoce su subjetividad, su contexto familiar, sus condiciones sociales. Es una escuela que todavía presume una familia con fuerte sustento cultural; una escuela que responsabiliza a la familia de parte de la formación de los estudiantes. Es decir, es una escuela que no se ha enterado que las familias ya no son las mismas de hace algunas décadas.

Es una escuela fragmentada, que debe incorporar nuevos símbolos, significados y significantes en espacios vitales; es una escuela rutinaria que no trasgrede el espacio político y la norma. No establece contenidos diferenciados desde lo social, ignora su historia, difumina el pensamiento y se preocupa por el contenido. No reconoce la emancipación de los sujetos.

En consecuencia, para emerger la categoría alteridad, es necesario hacer la reflexión en historicidad de las siguientes categorías:

Ilustración 4. HISTORICIDAD DE LA CATEGORÍA ALTERIDAD



Fuente: Construcción propia

En el esquema se hace una relación histórica de las distintas categorías relacionadas con alteridad; muestra las resignificaciones que han tenido conceptualmente las diferencias humanas como realidad social y biológica; así, se parte de asumir las diferentes subjetividades desde un modelo de “déficit”, de “carencias”, de “incompletud”, como en las dificultades del aprendizaje; de allí, se pasa a una concepción de las diferencias no desde lo individual, sino desde ámbitos sociales, como es el caso de la multiculturalidad, que hace referencia a diferencias provenientes de lo étnico, cultural, lingüístico, entre otras; finalmente, aparece el reconocimiento de la diferencias en categorías más amplias y profundas: diversidad y alteridad

### 3. MARCHITACIÓN: REPROBACIÓN/FRACASO ESCOLAR

Ilustración 5. GABINETE PEDAGOGICO DEL JARDÍN



Fuente: (Canal web San Pedro, 2012)

En el año 2002 se inician en el país las evaluaciones censales, para obtener resultados sobre la calidad de la educación básica, según orientaciones de la ley 715 / 2001; pero realmente esta evolución no ha sido lo más consistente por ser comparativa con los niveles de los establecimientos privados, donde los estudiantes de colegios oficiales son situados en niveles insuficientes, atendiendo a la llamada revolución educativa.

En estas pruebas se evidencia claramente la estandarización y homogenización de quienes interactúan en un aula diversa; estas pruebas no valoran el desarrollo del sujeto, no tienen en cuenta como llegó, con qué dificultades o virtudes lo hizo, cómo se transformó, cómo se humanizó, cómo aprendió a convivir y a relacionarse, qué tanto avanzó en su formación ciudadana, qué referentes culturales tiene; por ejemplo, los grupos de niños de muchas escuelas del país, que a la luz de los estándares y las pruebas SABER no alcanzaron los mínimos desempeños, pero que en la realidad del aula lograron salir de muchas dificultades; para ellos, esto son grandes transformaciones y logros, que la estandarización no reconoce. Estos son algunos de los muchos antecedentes que hacen que el discurso pedagógico no converse en las aulas, el maestro acorde a estas estipulaciones, se preocupa por subir los niveles de calidad y levanta su cabeza cuando su colegio o escuela sube el nivel, en este caso deja de preocuparse por los que marchitan para dar más herramientas a quienes tienen las condiciones de ser bien valorados en el sistema de evaluación nacional

Los discursos de la pedagogía contemporánea plantean una educación desde el asombro y desde el reconocimiento de la diversidad; el problema es que estos planteamientos generan cierta impaciencia por lo difícil que resulta desmontar los paradigmas de la tradición y construir otros que posibiliten que estos discursos se hagan vida en el aula; educar desde el asombro y desde la diversidad requieren una nueva ética que vitalicen la acción del maestro.

Para explicarlo mejor se presenta la historia de Alejandro, una historia desde la realidad de las aulas de clase; Alejandro, un niño invisibilizado en el aula. Cuando llegó a segundo grado, era uno de tantos niños “repitentes”. La maestra estaba muy contenta de poder compartir nuevamente con el mismo grupo del año anterior, con quienes había desarrollado la experiencia de aprender a leer.

Alejandro no quería hablar. Pasada una semana el diagnóstico de la maestra fue que Alejandro no estaba alfabetizado. Tomó la ficha de seguimiento de años anteriores. Sus anotaciones decían: “es desconcentrado, no trae tareas, no participa en clase, poco dedicado, no reconoce las vocales, ni el abecedario, en procesos matemáticos está muy mal, no cuenta con buen acompañamiento familiar”; parece que Alejandro hubiese muerto para su maestro, porque para sus compañeros allí estaba, compartía con ellos.

Asaltan una serie de interrogantes en relación con la historia escolar de Alejandro: ¿Qué pasó en preescolar? ¿Qué pasó en primero? ¿Qué pasó en segundo del año pasado? Y, ¿qué pasa ahora? ¿Será igual, seguirá siendo invisibilizado por este sistema, marchito en el aula a causa de la reprobación, o morirá cuando sea desertor?

La maestra asumió una postura de acogida en relación con Alejandro. Entendió que es necesario desparametralizar el aula. En pocos días él aprendió las vocales, como los otros niños que cargaban el estigma de reprobados. La maestra probó múltiples caminos y variadas estrategias; unas le funcionaron, otras no. Alejandro aprendió a leer; sus otros compañeros también lo lograron. Todos estos “Alejandros” no volverán a ser los mismos, se transformaron; pero la maestra se enfrenta a una contradicción: a pesar del cambio de los niños, acorde al sistema, los tiene que “reprobar”, puesto que no alcanzan los “estándares” establecidos para el grado. Mientras ellos aprendieron a leer y a escribir, sus compañeros trabajaron lo correspondiente al plan de estudios. Es aquí donde emerge el maestro próximo a la ética del jardinero, donde emerge la esperanza.

En casos como este, el discurso pedagógico se agota. Alejandro y su maestra saben que si ha aprendido, que este espacio se está regando con agua y cuidado, pero parecen ser los estándares de calidad su enfermedad, su plaga inmediata. Si lo evalúan en grado tercero seguramente quedará en un nivel bajo, pues aún no alcanza los mínimos requeridos. Surge la pregunta ¿Pierde el año? ¿Gana el año? ¿Será del grupo de los aprobados o reprobados?, ¿Qué dirá la maestra de grado tercero si es promovido?, ¿Qué pasará con Alejandro si reprueba?, ¿Qué pensarán sus otros compañeros?; es aquí donde la homogenización es un caos, una enfermedad que sin saber se vive día a día. ¿Cuántos Alejandro hay en el país?, ¿Cuántos marchitos?, ¿Cuántos mueren?; ¿Por qué la esperanza no puede ponerse en niños como Alejandro?, ¿Por qué el contenido tendrá que decir cual si, cual no, si lo que se trata es de fortalecer la vida misma?

Se apoya esta reflexión con el postulado de (Rushkin, 2009): “Educar a un niño no es hacerle aprender algo que sabía sino hacer de él alguien que no existía”; el sentido de la pedagogía, como reflexión y como praxis, es precisamente, como lo afirma Zambrano Leal (2000), vencer la resistencia del “otro” para posibilitarle su emergencia en condición de humanidad; pero vencer esta resistencia del “otro” significa, primero, vencer la propia resistencia oculta en la negación de ese otro y de lo “otro”; elevar la conciencia hacia una nueva condición humana del ser maestro implica una transformación ontológica desde lo ético, requiere la capacidad de reconocerse en ese otro que se niega y que se excluye; el maestro se expande en humanidad cuando permite la humanización de ese otro y de los otros.

#### **4. ESCUELA COMO ACOGIDA DESDE LA APERTURA A NUEVOS SENTIDOS EN LA PEDAGOGÍA**

La motivación que anima a leer el problema con una sensibilidad más humanizante son los niños y niñas que en contextos distintos habitan la escuela. La motivación es generar condiciones posibles desde una nueva pedagogía, que permita una nueva relación donde se reconozca lo diferente como aquello que nos hace humanos en humana condición. La motivación es una escuela donde todos los niños y niñas sean felices; quizás, requiera ello, derribar paradigmas de la escuela de hoy y engendrar una nueva, ya que está cimentada sobre la presunción de la “normalidad”.

Encontrar esa nueva escuela, construir, como lo dice Skliar (1998), una Pedagogía de la Diferencia, requiere una racionalidad crítica, que deleve los difusos ocultamientos del discurso educativo, enmascarado en el concepto de competencias propio de la globalización capitalista, frente a un nuevo discurso de la formación integral en condiciones de equidad, universalidad.

Una racionalidad abierta, crítica y compleja, que inspira la necesaria convicción de asumir otra sensibilidad y forma de comprender los asuntos de la educación, de pensar didácticas no parametralizadas (Quintar, 2008), que permitan procesos pedagógicos flexibles,



contextualizados, adaptados a las alteridades presentes en el aula y que posibiliten procesos de emancipación y descolonización.

Reconocer el fracaso de la escuela en su propósito de formar en “humana condición” requiere una reflexión desde múltiples miradas, que hacen dialéctica y síntesis en la generación de descripciones y propuestas más profundas y contextualizadas; van desde la necesidad de establecer compromisos que nacen de una nueva sensibilidad humana, hasta el pensar pedagogías nuevas, quizás no desde la linealidad. Implica transformar la forma como se piensa la escuela (cerebro), la autoconciencia, la ética y el *ontos* del maestro (el espíritu) y construir nuevas formas de acogida del otro (la piel).

## **5. TRAYECTO: RECONFIGURACIÓN ONTOLÓGICA DEL MAESTRO**

La invitación que se moviliza en la obra de conocimiento se orienta a reconocer la alteridad en el aula y desde este reconocimiento resignificar las prácticas pedagógicas para que haga posible la apertura de nuevos horizontes de humanidad, una nueva humanidad que amplíe el horizonte de posibilidades de viabilidad del proyecto de humanidad, en las particularidades del contexto social escolar.

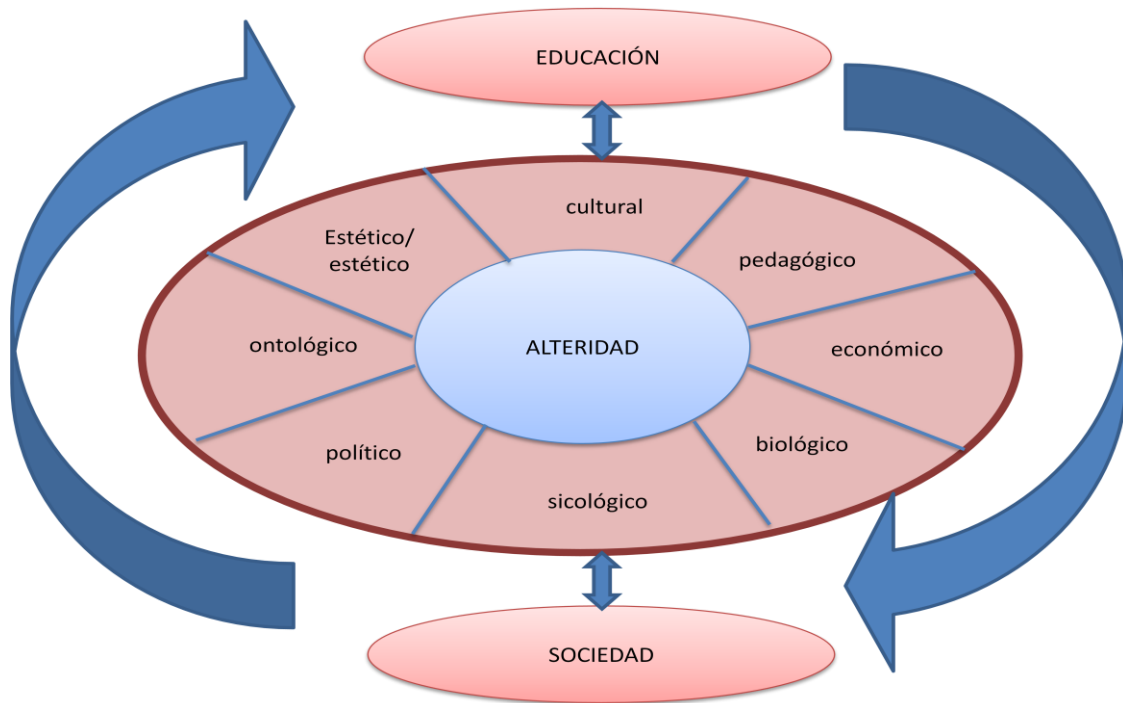
En esta andadura, de yectos y trayectos, ha hecho presencia una categoría que hace emergencia y eco en el interés fundante de investigación; esta categoría es Alteridad. Cuando se habla de alteridad se hace reconocimiento del otro no en términos de diferencia ni de colonización, ni de imputarle incompletudes o deficiencias, sino hacer el reconocimiento de la diferencia que es la vida misma, porque entran en tela de juicio los conceptos de anormales y normales; esto obliga a hacer retro-recursión al texto mismo y al interés de conocimiento, porque quedan en entredicho las categorías que hacían emergencia en el proceso de conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, el asunto de la alteridad tensiona los procesos de formación y desarrollo humano dentro de las pretensiones del sistema educativo; lo tensiona dialécticamente en relación con las prácticas pedagógicas instauradas en la escuela

contemporánea y, a su vez, tensiona ontológicamente al docente, actor y direccionador, consciente o inconsciente, de dichas prácticas.

El asunto de la alteridad en la educación, en la sociedad, se torna de tal complejidad porque significativamente concurren a través de el, por encima de el, acontecimientos y fenómenos de orden cultural, social, económico, biológico, psicológico, político, ontológico, ético, estético y pedagógico. Estas relaciones se visibilizan en el siguiente esquema:

Ilustración 6. ALTERIDAD, SOCIEDAD Y EDUCACIÓN



Fuente: Construcción propia

La transformación, el trayecto que hace sentido hacia una re significación de las prácticas pedagógicas, hacia una reconfiguración ontológica, antrope/ética de las responsabilidades del maestro, requiere un nuevo edificio de amplísima mirada, de una profunda capacidad de sumergimiento gnoseológico y de una enorme potencia para generar nuevas y potentes sensibilidades y éticas; tal como lo ha señalado Zambrano (2000), esta constitución, construcción y configuración ética del maestro se hace desde la comprensión de que todo sujeto desde su condición humana es educable; la condición ética de la pedagogía surge desde esta convicción de la otredad, que no sólo se funda en preceptos éticos, sino que tiene serias argumentaciones sociológicas, psicológicas y neurológicas. La movilidad que se propicia desde esta ética generar al interior del ontos del maestro una capacidad de reconocimiento, de investigación, de creatividad y de acción a favor de los sujetos educandos.

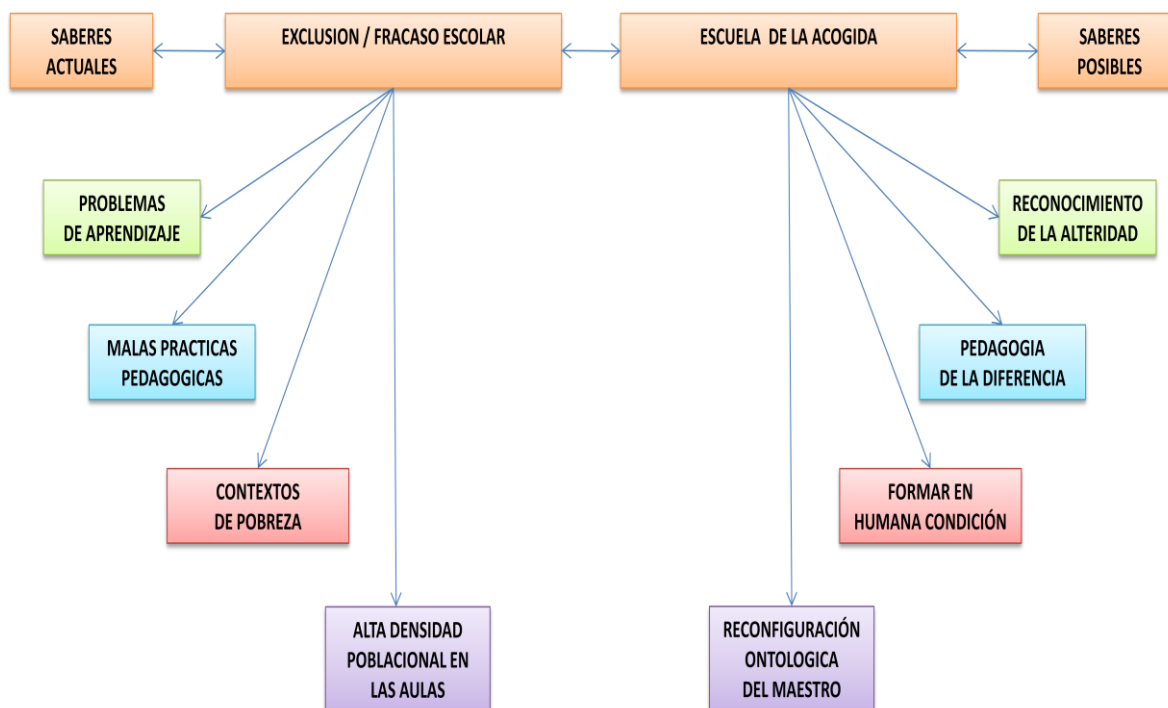
La obra aborda un problema en un contexto vivo cerrado/abierto: la escuela, como lo ha planteado Morín (1977) en su explicación sobre los sistemas, es un sistema vivo/ cerrada porque ha creado unos subsistemas y dinámicas de interacción que la hacen particular; estas dinámicas se vislumbran en la cultura y en el entramado de relaciones presentes, que configuran una forma de ser de la escuela: las relaciones maestro-estudiante. A la forma como se dan esas relaciones la escuela le ha denominado pedagogía. Pero este sistema cerrado es a la vez abierto, porque la escuela está inmersa en un sistema mayor: la sociedad y la cultura. Por eso no es posible asumir el problema de investigación sólo en el contexto escolar, sino en la multiplicidad de relaciones e interacciones entre la escuela y la sociedad. Desde el punto de vista del problema de investigación, la invisibilización de las diferencias en la escuela, la escuela como agente de “normalización”, la sociedad y la cultura entran a jugar un papel esencial en su comprensión, para entender por qué la escuela, el maestro y la sociedad, han generado una forma particular de ver y relacionarse con la diferencia. El reconocimiento de este entramado tan complejo requiere una cosmovisión sistémica, como lo ha propuesto Capra (2003):

Las ideas propuestas por los biólogos organicistas durante la primera mitad del siglo contribuyeron al nacimiento de una nueva manera de pensar “pensamiento sistémico” en términos de conectividad, relaciones y contexto. Según la visión sistémica las propiedades esenciales de un organismo o sistema viviente, son propiedades del todo que ninguna de las partes posee. Emergen las interacciones y relaciones entre las partes. (p. 48)

La obra se inscribe en la complejidad como ciencia porque los seres humanos y las sociedades humanas son sistemas abiertos lejos del equilibrio. En la obra, se trata de comprender el asunto de la invisibilización de las diferencias en la escuela, en el contexto de realidades que se da en la relación en la escuela (intersubjetividades) y entre la escuela y la sociedad (intercambios). Indaga la posibilidad de resignificar la escuela como una nueva estructura en un sistema abierto fuera del equilibrio (la escuela); allí convergen, sin separarse, categorías que vienen de la ciencia (pedagogía, psicología, antropología, historia), pero pensadas desde la filosofía, la estética, la ética y la política, que establecen relaciones para que emerja otra pedagogía, otro *ontos* del maestro, para la resignificación de las prácticas educativas.

La obra se inscribe en la complejidad como método porque hay una implicación de los sujetos (Maestro / estudiante), que se cuestionan y tratan de dar nuevas comprensiones y resignificaciones a la realidad; la realidad de la escuela masificadora, una escuela para pocos, pero la que asisten muchos, en la que se invisibilizan las subjetividades, donde la normalización es lo más cercano a la realidad y la diferencia asusta y se sataniza. Se trata de dar nombre a lo que está allí, pero que no ha sido nombrado; en esta obra se posibilitan encuentros y desencuentros entre teorías y formas de ver el mundo; se presentan entretreídos de la realidad, se da paso a otras significaciones y comprensiones paradigmáticas de la misma; no hay causa efecto, hay relaciones en humanidades expandidas que hacen el mundo un sistema de conexiones. Como método no se hace interpretación de la realidad si no que se trata de intervenirla y transformarla.

Ilustración 7. SABERES ACTUALES, SABERES POSIBLES EN LA OBRA DE CONOCIMIENTO



Fuente: construcción propia

### 5.1 Presentación de la pregunta crucial

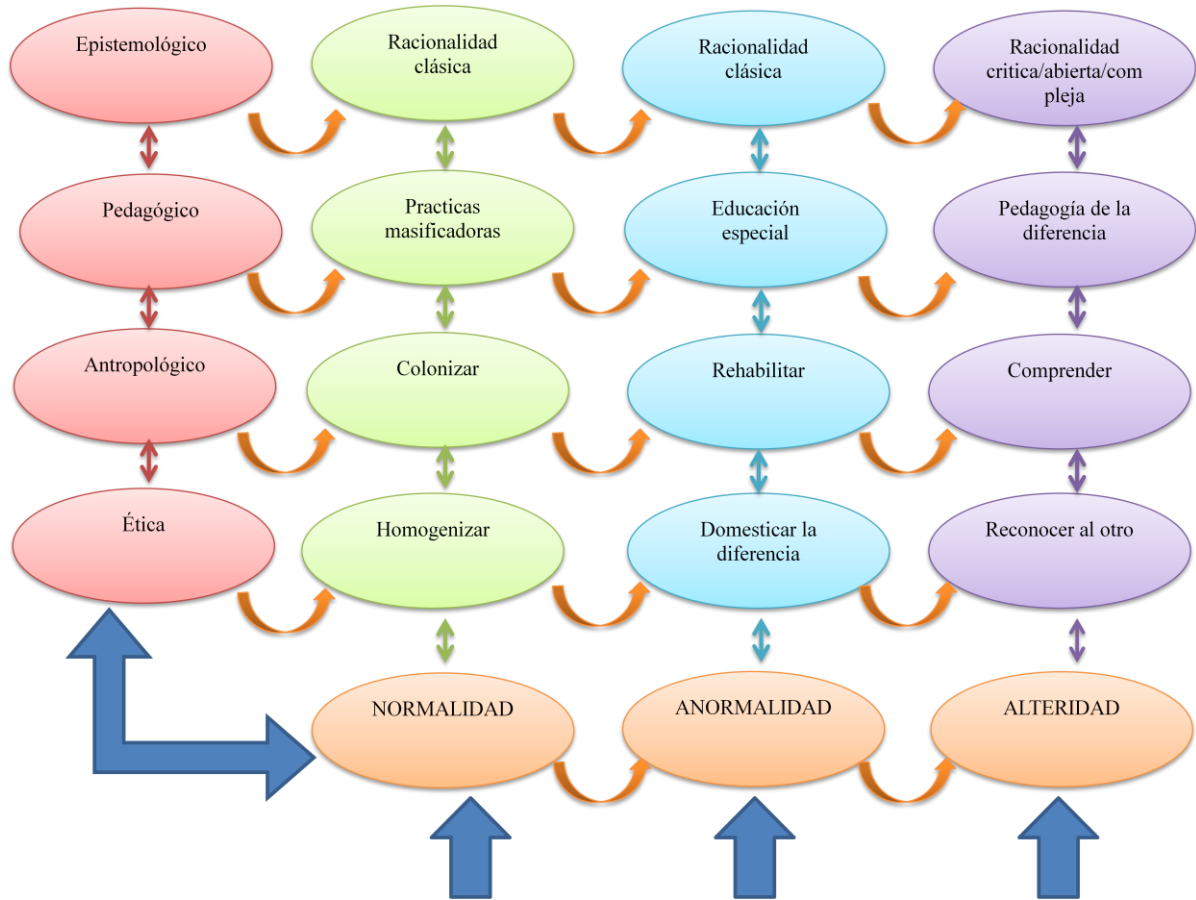
El reconocimiento de la alteridad en el aula implica dar una reconfiguración de las comprensiones acerca del aprendizaje y de la responsabilidad del maestro frente a éste; como ya se ha mencionado, si se parte de que todo sujeto es educable desde el reconocimiento de su subjetividad, implica ello que el maestro deba dar un sentido distinto a la formación desde la alteridad en su relación con la educabilidad. Hacen aquí conexión la ética/educabilidad/alteridad, lo que genera en torno al interés de investigación la pregunta fundante de la obra; así, el interés

que se ha movilizado en el desarrollo de la obra de conocimiento, se hace fecundo y emerge con potencia en las posibilidades gnoseológicas que se entretajan en la siguiente pregunta:

**¿Qué emergencias formativas se generan desde la racionalidad abierta, crítica y compleja, en la resignificación de las prácticas educativas homogeneizantes y masificadoras en un aula donde se invisibilizan las alteridades?**

En el presente esquema se entretajan las categorías, que se movilizan epistémicamente en el interrogante que da apertura gnoseológica a la obra de conocimiento.

**Ilustración 8. ENTRETEJIDO GNOSEOLÓGICO PREGUNTA FUNDANTE**



Fuente: Construcción propia



## 6. DESPLIEGUE DEL INTERÉS DE INVESTIGACIÓN EN LOS CAMPOS DE CONOCIMIENTO

### 6.1 Pedagogía y currículo

Ilustración 9. APRENDEMOS DESDE LA DIFERENCIA



(Aprendemos desde la diferencia, 2011)

La obra desde este campo busca la reconfiguración de prácticas pedagógicas y acciones en el aula, que posibiliten la emergencia de la alteridad para potenciar la formación humana, tomando el contenido como pretexto formativo y no como fin, generar tensiones en las políticas educativas centradas en el desarrollo de competencias que desajustan el discurso pedagógico con la realidad de la escuela.

## 6.2 Educación y desarrollo

Ilustración 10. PROMOVER LA PLURALIDAD, IDENTIDAD Y VALORACION DE LAS DIFERENCIAS HUMANAS



Fuente: (Rodríguez, 2011)

En este campo, la obra pretende develar las multicausalidades recíprocas entre homogenización/estandarización y masificación en el aula, que permita la resignificación y la emergencia de un sujeto histórico social desde la diferencia en armonía con la alteridad.

### 6.3 Educación y democracia

Ilustración 11. PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA



Fuente: (Caifane, 2011)

En este campo, la democracia deberá posibilitar el reconocimiento de la diferencia y la emergencia de un sujeto político en el aula contemporánea, en la que fluye un maestro que permita la expansión de la condición humana del estudiante, en condiciones de equidad.

## 7. EL MÉTODO

El maestro es un sujeto antro-po/ético implicado en la realidad de la escuela, la sociedad y la cultura; un sujeto con una ética próxima a la del jardinero, en continúa resignificación de sus prácticas educativas, siempre presente en estas, la mirada del sujeto educable. Este sujeto maestro hace parte de la realidad que transforma y lo transforma en construcción de humanidad expandida, en razón de reconocimiento con el otro, con lo otro, que se complementa para la construcción de mundos posibles. Se viven ires y venires que orientan el rumbo en la construcción de la obra de conocimiento a manera de holograma, que configura lo complejo, y que se aleja de lineamientos que asume la escuela en relación con la formación de los seres implicados que allí se complementan y transforman. El maestro es ante todo un esteta implicado en su obra de arte, en la re-significación de las prácticas pedagógicas, en la reconfiguración ontológica, antro-po/ética de sus responsabilidades, requiere un nuevo edificio de amplísima mirada, de una profunda capacidad de sumergimiento gnoseológico y de una enorme potencia para generar nuevas y potentes sensibilidades y éticas.

El método en la obra ha sido un recorrido de reflexión y sensibilidad frente a interacciones con el otro; un recorrido donde la experiencia con la vida, con la existencia de subjetividades no predeterminadas en el aula y subjetividades desde donde emergen eventos inesperados que generan dolor, angustia, pero que también movilizan el pensamiento y la sensibilidad para la construcción de una escuela y un mundo posible. Es un método que asumido desde lo humano, no presenta linealidades, sino comprensiones en relación compleja del sentir/sentir/conocer.

La obra se inscribe en la racionalidad abierta, crítica y compleja, porque es una profunda y radical invitación a la transformación de nuestra condición humana por una humana condición, en la triple reforma del pensar/sentir/conocer. Sólo transformándonos podremos transformar el mundo; lo crítico se encuentra en su intencionalidad de develar los difusos ocultamientos del discurso educativo, que invisibilizan al otro y lo otro, y desconocen la alteridad presente en el aula; desenmascarando el concepto de competencias impuesto desde la globalización capitalista, con su discurso ideológico de la formación integral en condiciones de equidad y universalidad; el sentido crítico de la obra pone en escena los abismos existentes entre los corpus teóricos pedagógicos y la praxis educativa; al realizar un contraste entre los discursos pedagógicos contemporáneos y las prácticas pedagógicas más frecuentes se hace evidente el desajuste.

Algunos de estos discursos son: el de la democracia escolar, el de la autonomía escolar, el del constructivismo, el del sujeto que aprende como centro del proceso de formación, el de la autonomía del sujeto, el de la formación inter/trans/multidisciplinar, el de la metacognición, el de las competencias, el de las TICS y el del enseñar a pensar. Cuando se confrontan estos discursos con el mundo de la vida escolar, se encuentran unos enormes abismos entre lo conceptualizado y lo vivido; ello implica la posibilidad de que, desde la escuela, empiecen a emerger sujetos no anclados al sistema; sujetos con capacidad de develar, desde profundas estructuras cognitivas/cognoscitivas, la realidad. Y no sólo eso, sujetos capaces de intervención transformadora de la misma.

Lo abierto se reconoce en la necesaria convicción de asumir otra sensibilidad y forma de razonar los asuntos de la educación, de pensar didácticas no parametralizadas, de generar poiesis pedagógicas que reconozcan al docente como sujeto que se forma en la “mirada” con el otro “el estudiante”. Lo complejo se hace vida en el diálogo entre los autores convocados, que hacen dialéctica y síntesis en la generación de descripciones y propuestas más profundas y contextualizadas, desde la necesidad de compromisos emergidos desde una nueva sensibilidad humana, hasta la construcción de didácticas nuevas no lineales, es una obra que propone trabajo transdisciplinar, y se soporta en la mirada de varios autores que alimentan cada uno de los campos.

El método como trayecto hologramático se convierte en un desafío de cierres aperturas; más allá de los límites disciplinares, reconoce la diferencia como oportunidad de integrar lo psico/bio/socio/cultural, a partir de interrogantes cruciales, que movilizan intereses desde la realidad. Se da el tránsito de un pensamiento teórico a un pensamiento epistémico que establece relaciones con el mundo de modo expandido, hacia el develamiento de nuevas posibilidades para la transformación del espacio escolar.

“En los seres vivos, y sobre todo en los seres humanos, se dan estructuras de un alto nivel de complejidad, las cuales están constituidas por sistemas de sistemas cuya comprensión desafía la agudeza de las mentes más privilegiadas” (Martínez, S.F). Este todo polisistémico que es la realidad, requiere de una metodología compleja para poder hacer visible, desenmarañar y enmarañar las múltiples y casi infinitas interacciones entre los diferentes subsistemas que estudian las disciplinas particulares. Este proceso requiere respetar la interacción entre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas y lograr la transformación e integración de sus aportes respectivos en un todo coherente y lógico.

El método no es el camino a recorrer, es camino recorrido. San Juan de la Cruz (citado por Morín, (1977, pág. 21), afirma: “Para llegar al punto que no conoces, debes tomar el camino que no conoces”; como camino recorrido es reflexionado, volcado sobre sí mismo, no es un programa, es una estrategia. Por tanto, el método como estrategia es abierto, evolutivo, afronta lo imprevisto, lo nuevo, tolera y aprovecha el error. Como estrategia, el método ensaya variadas estrategias para responder a la incertidumbre. En la complejidad, el camino no se inicia con el método, se inicia con la búsqueda del mismo. Los trayectos a seguir en forma retrocursiva, no lineal ni cronológica, se viven en cinco (5) momentos, los cuales se alimentan el uno del otro, volviendo sobre sí mismos para volverse a desplegar, dando respuestas en cierre/apertura permanente.

### **7.1 Tópicos de indagación y teorización**

Iniciarse en la triple transformación del devenir magister (pensar, sentir, conocer), ha movilizadas sensibles preocupaciones en relación al sujeto educable que es excluido de las posibilidades de estar en la historia y de acceder al mundo, exclusiones que se dan desde la escuela y han sido nominadas “fracaso escolar”. La Maestría ha propiciado una transformación radical en el pensamiento para establecer conexiones con realidades disfrazadas. Así, el pensamiento se moviliza desde el responsabilizar al sujeto de su “fracaso” hacia la pedagogía que hace reconocimiento de la alteridad como posibilidad para reconocer la necesidad de una ética/estética del maestro. El pensamiento desde la Maestría potencia rutas y movimientos hologramáticos en torno a la relación entre Sujeto educable/alteridad/pedagogía/ontos del maestro.



Estos asuntos interesan a la educación y en particular a la formación del ser humano como ruta posible para expandir la humana condición. El ejercicio pedagógico, como disciplina y como ciencia, requiere un permanente autocuestionamiento del ser y la praxis del maestro. Es decir, cómo el mundo de la vida, que es el mundo de lo humano, permea al yo maestro y transforma sus prácticas. Y cómo esa dialéctica compleja entre el yo y el mundo de la vida, impele a transformar-lo y a impactar las transformaciones que esta sociedad requiere. Lo pedagógico, más allá de discusión epistemológica, es reflexión acontecimental y fenomenológica de lo educativo en sus imbricadas y complejas inter- retroacciones con el mundo de la vida. Lo pedagógico es mundo de la vida en acción permanente del maestro, es movimiento y dinámica potente, dialéctica que revoluciona su ser y su praxis, en relación con como transforma lo que le es propio, y en ese accionar permite que los estudiantes asomen con luz potente al mundo.

En el inicio del proceso de investigación y de creación de la obra, el interés estaba enfocado a pensar las relaciones entre la escuela, la pedagogía y la diversidad en el aula. En ellos se acentúa el concepto de diversidad desde tres líneas:

1. Diversidad como multiculturalidad; es decir, referida a la interacción de lo étnico.
2. Diversidad como inclusión de población con algún tipo de discapacidad de orden cognitivo o fisiológico.
3. Diversidad como reconocimiento de subjetividades; es decir, diversidad como presencia de seres humanos con sus propias historias de vida, personalidades y contextos sociales.

En el trayecto de investigación, este interés se transforma.

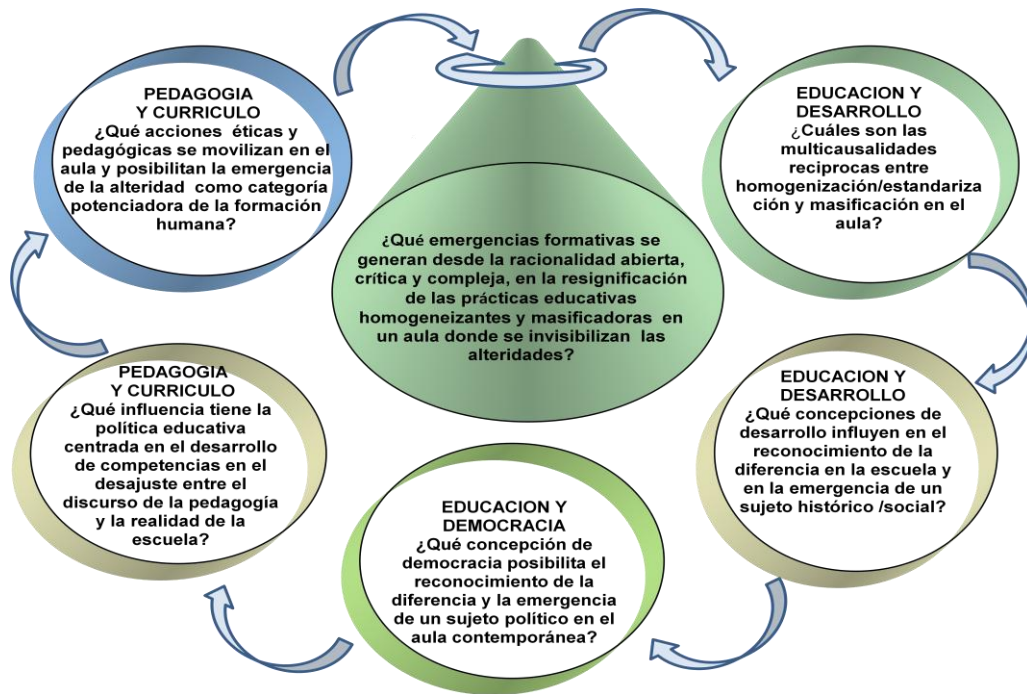
## 7.2 Problematización

El interés de investigación se hace tangible en la pregunta crucial que se va consolidando en la obra de conocimiento desde los encuentros con los autores, ganando en crucialidad y complejidad, al entretenerse en torno a un problema sentido desde la vida misma: **¿Qué emergencias formativas se generan desde la racionalidad abierta, crítica y compleja, en la resignificación de las prácticas educativas homogeneizantes y masificadoras en un aula donde se invisibilizan las alteridades?**

La pregunta es abismal porque integra tópicos en relación de retrorecursividad, tan amplios y complejos, que abordarlos desde un sólo campo o disciplina imposibilita hacer lectura de la complejidad del interés como fenómeno que entretene múltiples realidades. Es radical en razón a que los asuntos que se problematizan tienen su raíz en la complejidad del ser humano, en el reconocimiento del otro con lo otro, por lo que para su comprensión se debe trasegar por disciplinas como la pedagogía, antropología, ética, estética, política, la sociología, la economía y las neurociencias, así como el diálogo que se da entre los distintos autores en y desde cada uno de estos saberes. Es crucial, porque al movilizar la metáfora del jardinero se entrecruzan complejamente los autores, las disciplinas y los campos, posibilitando en síntesis el surgir de nuevas preguntas y nuevas categorías.

De estos cruces en la obra emerge con gran fuerza la categoría Responsabilidad antrope/ética del maestro.

Ilustración 12. PREGUNTA FUNDANTE Y PREGUNTAS DERIVADAS



Fuente. Construcción propia

La obra de conocimiento se encuentra en diálogo permanente con el Macroproyecto de investigación de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales, en la medida que articula sus principios epistémicos (relación del conocimiento con la realidad, función gnoseológica en conciencia histórica) y epistemológicos (asume una postura crítica sobre la ciencia, en sus funciones e implicaciones políticas, sociales y culturales). El proyecto asume el develamiento de las políticas educativas y las prácticas derivadas de ella, en relación con la imposición homogeneizante de las competencias en tensión dialéctica con las posibilidades del sujeto educable.

El interés de investigación ha sido itinerante durante el transcurso de la Maestría, se ha transformado al profundizar en sus comprensiones epistémicas, se ha venido develando el holograma de los problemas en relación con la realidad sobre la cual se tensiona.

En un principio, el interés inicial tenía que ver con un asunto particular de la escuela de hoy: La multiplicidad de subjetividades en el aula de clase, o en la terminología utilizada por la pedagogía actual: la diversidad en el aula. Desde hace muchas décadas, tal como se puede observar en el estado del arte sobre el tema, se habla de diversidad en el aula, categoría asociada a conceptos como ritmos/estilos, dificultades/deficiencias en el aprendizaje, talentos excepcionales, entre otros. Es decir, en la literatura existen suficientes evidencias de que en las aulas de clase se presentan multiplicidad de sujetos bio-sico-sociales distintos, diferencias que a lo largo de la estadía en los ciclos escolares, asumirán diversas consecuencias. Estas evidencias encontradas en la literatura, son fácilmente corroborables por un docente que mínimamente se preocupe por conocer la historia y personalidad de sus estudiantes. Aquí no hay ningún descubrimiento ni problema por descubrir, pero sí una gran preocupación.

Cuando se entretajan de manera compleja estos intereses, la investigación y la obra dan cuenta de que los asuntos relacionados inicialmente dentro del interés ya han sido suficientemente tratados epistémica, teórica y metodológicamente; es decir, hay en la pedagogía contemporánea suficientes elementos para que el maestro mejore sus mediaciones pedagógicas; día a día, desde distintos ámbitos científicos se hacen diversos aportes direccionados a mejorar el aprendizaje y la enseñanza; basta con revisar todo lo que se está generando, por ejemplo, desde las neurociencias en torno a la plasticidad del cerebro, desde donde se sabe que las buenas mediaciones pedagógicas y didácticas son capaces, inclusive, de propiciar transformaciones a nivel cerebral; siendo esto así, resultó evidente que se iba a investigar lo ya investigado, por lo que surge la inquietud que propicia la emergencia de la pregunta central en amarre con el hecho

consciente del asunto de la alteridad humana; esta inquietud, entonces tiene que ver con el argumento anterior y se sintetiza así: si la investigaciones existentes aportan tanto al desarrollo de la pedagogía y la didáctica y los maestros lo saben o al menos están informados, ¿porque sus prácticas no se transforman?. Es por eso, que en la obra se da cuenta que el asunto no es información o formación del maestro, es de conciencia, de ética, es ontológico.

De esa manera la inquietud e interés de investigación cambia, porque si bien es cierto que se percibe que el asunto de los ritmos y estilos de aprendizaje tiene que ver con problema, estos no se pueden explicar ni delimitar en torno a una pregunta radical que permitiera servir como gran movilizador en el proceso de investigación y generación de conocimiento.

La racionalidad abierta, crítica y compleja que constituye la apuesta de la Maestría ha permitido mirar, pero también sentir, que el problema, del cual se tienen algunas percepciones en su superficie y no en las aguas profundas, tiene múltiples aristas. En él confluyen situaciones de orden histórico, político- económico, social, cultural, psicológico, ecológico, biológico y pedagógico. Los intersticios de complejidad dentro de la obra, que requieren mirada crítica y abierta, como se argumento en este mismo capítulo, surgen en los contrastes y la dialéctica entre el discurso contemporáneo de la pedagogía, la política educativa, la historia de la escuela, la cultura educativa, la historia y formación del maestro, la alteridad en el aula frente a lo estático de la forma de pensar y actuar de muchas instituciones escolares y maestros; por lo que el interés de investigación tiene que sumergirse desde puntales filosóficos, éticos y estéticos, más allá de los problemas meramente formativos de los maestros.

Así, en los albores de la obra de conocimiento se parte de la premisa simple, unidireccional, de que el problema tiene que ver con el desconocimiento de los ritmos y estilos

de aprendizaje; esta comprensión se materializa en una primera pregunta que responde a la forma clásica lineal de causa- efecto; la pregunta es:

**¿Cómo trabajar los estándares de competencias a partir del reconocimiento de ritmos y estilos de aprendizaje?**

Esta pregunta inicial remite a una indagación sobre el problema en relación con la situación particular del sujeto educable; es decir, en sus circunstancias psicosociales frente a las dificultades de aprendizaje dentro del aula de clase. Se revisan conceptos como ritmos y estilos de aprendizaje. Emerge, desde esta revisión, la pregunta por el rol del docente frente a estas dificultades y por la responsabilidad antropológica frente al sujeto educable.

A partir de esa pregunta, se genera la tensión con las imposiciones de la política y la reforma educativa vivificada en las obligaciones y estandarizaciones puestas en las llamadas competencias. Se evidencian las tensiones entre las posibilidades del sujeto educable/las responsabilidades antropológicas (prácticas y saberes pedagógicos)/homogenización de las competencias, y se encuentra una tensión entre el concepto de aprendizaje y el concepto de formación, entendido como yuxtaposición. ¿Se puede reducir la formación humana al aprendizaje a la manera de cognitivismo capitalista?. Desde esta perspectiva, emergen una tras otra, dos categorías: Diversidad y Alteridad. Esta última emerge del diálogo con dos autores que han conmocionado el interés, la pregunta de investigación y las categorías que fundaban inicialmente la obra de conocimiento. Con sus textos, han obligado a realizar un alto, para repensar epistémicamente la lógica de la andadura; estos autores y textos son:

- Carlos Skliar, en sus obras: “Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad”, “La diversidad bajo sospecha”, “Si el otro no estuviera allí”, “ La

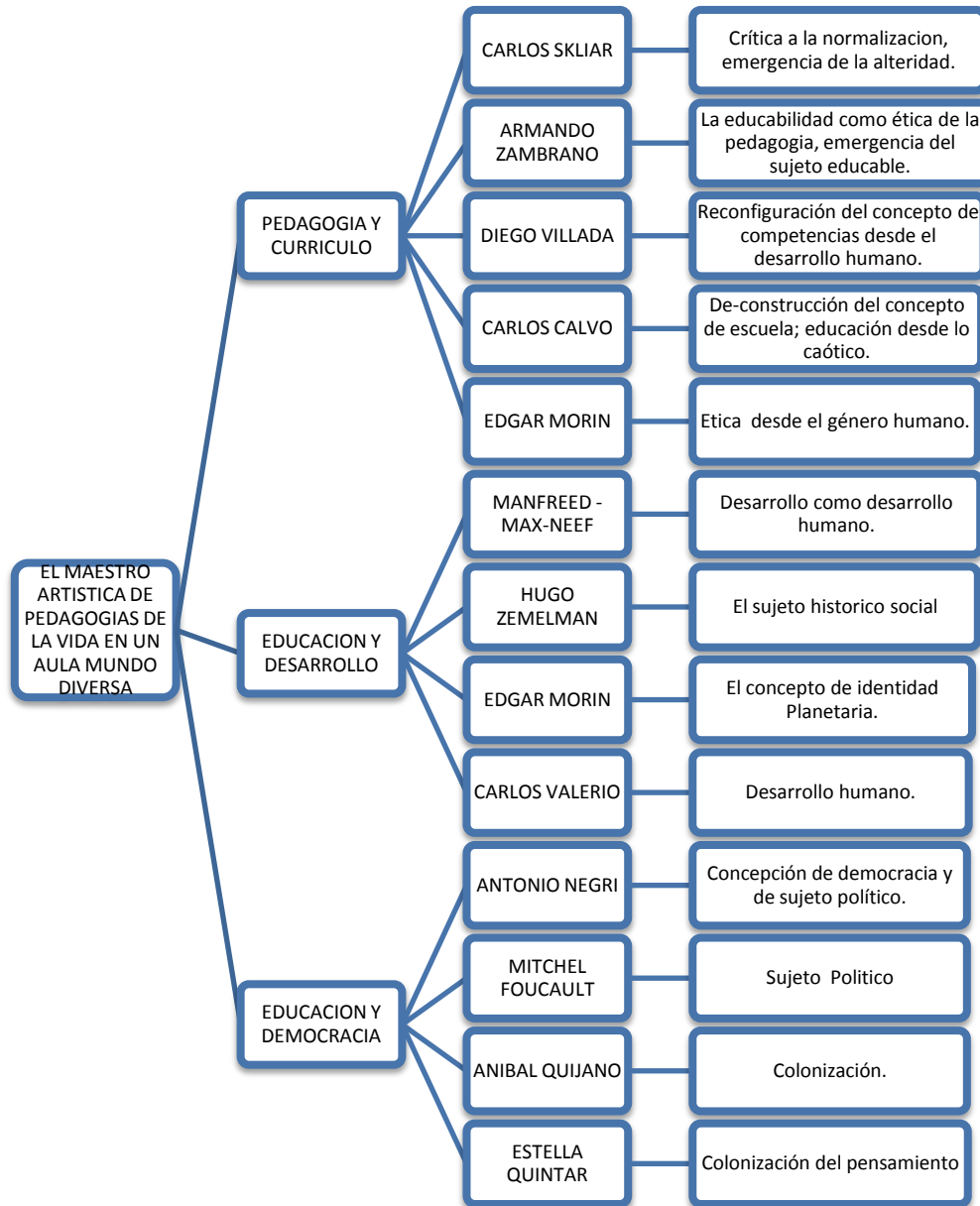
pretensión de la diversidad o la diversidad pretensiosa”, “discurso y práctica sobre la diferencia y la normalidad, “ Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente”

- Dudley Marling Lynch, texto: “Enfrentando el discurso de las diferencias”

### **7.3 Fundación**

El interés de conocimiento se funda alrededor de la categoría alteridad, que en el devenir de la obra remite angularmente a las propuestas de Carlos Skliar. En el trayecto se genera dialogicidad entre los distintos campos de conocimiento, al confrontar el discurso de los autores que fundan la obra: Edgar Morín, Diego Villada, Armando Zambrano, Marco Raúl Mejía, Carlos Calvo, Carlos Skliar, Manfred - Max-Neef, Hugo Zemelman, Carlos Valerio, Mitchel Foucault, Anibal Quijano, Estella Quintar.

Ilustración 13. AUTORES CONVOCADOS



Fuente: Construcción propia

Al confrontar los autores en torno a la pregunta crucial que se despliega en la comprensión de las preguntas derivadas, emergen los siguientes intereses: un Interés ético-estético, un interés comunicativo, un interés práctico y un interés liberador.



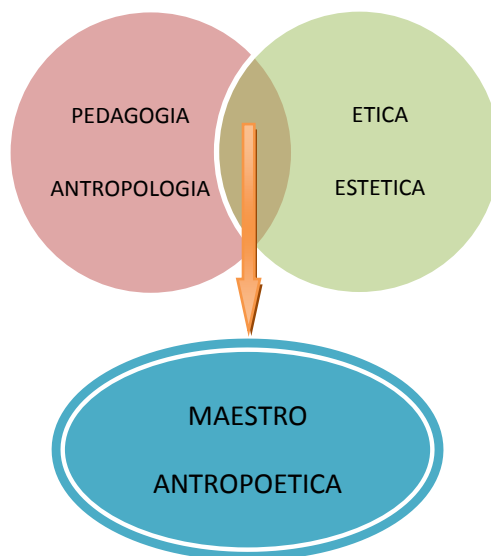
- Interés ético-estético: la obra potencia la responsabilidad ética-estética del maestro frente a las posibilidades del sujeto educable en un aula donde coexisten múltiples alteridades. Es una apuesta por la reconfiguración ontológica de la figura del maestro y la generación de una nueva ética en la pedagogía, pedagogía y maestro como arte.
- Interés comunicativo: desde la metáfora del jardinero, la obra tiene como interés comunicar el sentido estético y ético de la pedagogía y del maestro, movilizándolo la emergencia de lo humano al tensionar el paradigma cartesiano vigente en la escuela, contexto en el cual se invisibilizan las alteridades.
- Interés práctico: desde lo sensible, la obra invita a potenciar las prácticas pedagógicas que privilegian el reconocimiento y la acogida entre los actores educativos, pensando didácticas no parametralizadas. La visibilización de la alteridad en el aula de clase transforma pedagógicamente al maestro desde una nueva postura ética, potenciada desde el reconocimiento de que todo ser humano es educable a pesar de todas las circunstancias bio/psicosociales que deba afrontar. Esta ética del reconocimiento potencia la emergencia de todas aquellas posibilidades pedagógicas y didácticas que dialoguen con la alteridad. A decir de Zambrano Leal (2000), se deben potenciar todas aquellas pedagogías y didácticas que le permiten al maestro vencer todas las “resistencias” del estudiante. La obra se interesa por la emergencia de didácticas en conciencia histórica, didácticas formativas, “de una enseñanza que abra la imaginación de lo posible y de una educación en ciencias creativa y vinculada a la realidad, a la luz de una crítica de la didáctica tradicional” (Quintar, 2008, pág. 5)
- Interés liberador: la obra pretende elevar la conciencia del maestro a niveles críticos, que le permita descentrarse y comprender la realidad social en sus interrelaciones con la escuela, entendiendo que no hay neutralidad en la educación, porque como fenómenos

sociales está enmarcada en unos intereses derivados de la cultura y de todos los intereses que en ella convergen. De esa manera, poder transformar la realidad social y escolar es la apuesta liberadora a la que invita la obra de conocimiento.

## 7.4 Dialogicidad

Las emergencias a partir del diálogo entre los autores convocados en la obra: Carlos Skliar, Carlos Calvo, Edgar Morín, Armando Zambrano, Marco Raúl Mejía, Diego Villada y otros, se hacen presente de manera transversal a lo largo de la obra, poniendo en tensión constante los saberes, develando los difusos territorios inter-transdisciplinarios, en especial, los intersticios en torno a la relación pedagogía/ética/antropología/estética. Desde esta relación, se gestan diadas y triadas que permiten reconocer la Antropoética como categoría fundacional de la obra de conocimiento.

Ilustración 14. EMERGENCIA DE LA OBRA



Fuente: Construcción propia

## 7.5 Organización creadora

La organización del conocimiento se funda en el interés por la alteridad humana, la alteridad en el aula de clase, como categoría que humaniza al ser humano, porque trasciende los conceptos de normalidad y anormalidad (tal como lo establece Carlos Skliar en sus distintas obras), porque recupera el significado humano de todo ser humano, no puede ser aprehendida, comprendida, transformada y resignificada desde una óptica disciplinar, porque en ella confluyen problemas sumamente complejos y entretreídos.

La alteridad en el aula desafía los postulados ideológicos de “normalidad” que sustentan la escuela de hoy; por eso mismo, adquiere vitales connotaciones sociales y políticas. La visibilización de la alteridad en el aula devela las distintas categorías fundadas desde lo que se conoce como “educación especial”, la pone en tensión y en crisis; tales categorías son “dificultades del aprendizaje”, “necesidades educativas especiales”, “talentos excepcionales”, “pobres”, “diferencias de género”, “raza”, “opción sexual”; es decir, todas aquellas formas de “nominar” a los otros que no “encuadran” dentro de lo que se considera “normalidad” .

La alteridad pone en cuestión a la escuela como institución y como sistema, porque es una institución y sistema que se funda sobre la “normalización” y la “parametralización” del ser humano. La alteridad pone en tensión antropológica, ontológica, ética y estética al maestro, porque obliga a una resignificación de su responsabilidad humana y pedagógica.

## 8. METÁFORA DEL JARDINERO

“Un rey fue a su jardín y halló árboles, arbustos y flores marchitas y muriendo.

El roble le dijo que se moría

Porque no podía ser alto como el pino.

Volviéndose al pino, lo halló caído porque no podía dar uvas como la vid.

Y la vid se moría porque no podía florecer como la rosa.

Entonces, encontró una planta, la trinitaria,

floreciendo y más fresca que nunca.

Al preguntarle, recibió esta réplica:

“Di por sentado que cuando me plantaste querías una trinitaria.

Si hubieras querido un roble, una vid o una rosa

Las habrías plantado.

Entonces pensé, ya que no puedo ser nada más que lo que soy,

Intentaré serlo de la mejor manera que pueda”.

No puedes ser otro más que lo que eres.

Por lo tanto descansa.

La existencia te necesita como eres.

(ANÓNIMO, 2009)

Ilustración 15. METAFORA DEL JARDÍN



Fuente: construcción propia

Las escuelas deberían ser como los jardines, biodiversos, los docentes deberían ser jardineros cuidadosos y pacientes, ¿podría imaginarse un jardinero impaciente?, ¿Qué pasaría con sus plantas? Cada planta allí es única, cada una florece diferente y de no hacerlo, el color verde de sus hojas y su frescura la hacen distinta, un jardinero ayuda a vivir y enseña a vivir.

El jardinero atiende la diferencia, no se deja impacientar por lo que no se ajusta a sus expectativas, el mundo no tiene recetas, los jardines tampoco, las escuelas no deberían tenerlas; el jardín es la escuela, las plantas son los estudiantes, el jardinero es el docente y las malezas son el aferro a la tradición sin transformación; las malezas son los cambios que no se asumen, que asustan.

La tecnología puede ser abono; pero también veneno, si la escuela no la asume de manera contextual o pedagógica; la metáfora permite ver los caminos inciertos, caóticos, sinuosos que esta puede tomar; la tecnología, innegablemente ha cambiado la perspectiva del mundo; ha venido de la mano de la globalización, la ha posibilitado; ha generado cambios en la evolución humana, incluso en el proceso de hominización. ¿Qué respondería un niño o joven de hoy ante el interrogante de imaginarse un mundo sin las tecnologías presentes? La tecnología provoca profundas transformaciones en el cerebro, cambiando la forma de lo humano. Parece que la tecnología ya viniera en los genes de las nuevas generaciones. La tecnología ha venido con la creación y transformación de los canales y canales lingüísticos y de comunicación.

En la escuela las cosas no están muy claras; lo heterogéneo no está representado en los contextos. Un jardín es un sistema vivo y abierto, siempre está en proceso de creación, siempre hay algo que hacer en él. ¿Qué le pasa a un jardín donde las acciones del jardinero hacen lectura del camino, que es un camino en el azar de la vida, de las plantas?

La escuela de la acogida debería ser como un jardín en el que se reconoce la alteridad, para que lo diferente no sea maleza, ni plantas malélicas; los chicos diferentes no pueden convertirse en malas hierbas.

## **9. LAS MALEZAS, PARADIGMAS QUE INVISIBILIZAN Y CIEGAN**

La maleza en este caso son los currículos rígidos, los paradigmas, metodologías y didácticas parametralizadas, los miedos, inseguridades e incapacidad del maestro para dar otras miradas, posibilitar otros caminos, otras maneras de ser, estar y sentir en el mundo.

Los currículos rígidos son maleza porque desvirtúan los contextos sociales y culturales de la escuela, porque no reconocen el valor de la subjetividad de los estudiantes; estos currículos que simplemente hacen traducción literal de los estándares de competencia, sin confrontarlos con la realidad social y posibilidades e intereses de los sujetos, terminan por desconocer las diferencias humanas, estandarizando y homogenizando lo humano; estos currículos dejan de ser caminos recorridos y se convierten en la camisa en que los niños y niñas son amarrados y constreñidos; son los currículos que dejan de ser señales, caminos posibles y se transforman en metas, productos de fábrica, en los cuales quien no llega a la meta o cuadra en el producto esperado, es segregado, excluido.

Los paradigmas, metodologías y didácticas parametralizadas son maleza, porque como lo ha argumentado Morín (1999), se convierten en cegueras que nublan la mirada e impiden ver la realidad de otra manera; estos paradigmas obstaculizan cualquier posibilidad de mejorar la mediación pedagógica a favor de los niños y niñas; por ejemplo, un paradigma que es una auténtica maleza es la creencia de que cuando niño no aprende es porque tiene problemas de aprendizaje o vive en un contexto social difícil; desde esa forma de mirar la educación, siempre habrá reprobación y exclusión social. Hoy, hay paradigmas que tienen como postulado que no



hay problemas de aprendizaje sino de enseñanza. Las realidades que se interpretan y las acciones que se derivan desde el uno y desde el otro, son completamente distintas; el uno será maleza, el otro potente abono.

Las inseguridades e incapacidad del maestro para dar otras miradas, posibilitar otros caminos, otras maneras de ser, estar y sentir en el mundo, son maleza, porque lo ponen en estado de parálisis, de total quietud frente a unas realidades desbordantes, que requieren otra forma de pensar y actuar dentro de la educación. El miedo al cambio, al riesgo, a lo incierto, al atrevimiento ha hecho que muchos maestros, a pesar de los discursos de la pedagogía, permanezcan anclados en el tiempo, atados a paradigmas cuestionados y superados por otros.

La maleza por ningún motivo serán las plantas diferentes, en este caso es la falta de asombro que se vive en la escuela para formar, la maleza que no permite una educación múltiple, diversa, compleja como opción de vida; la maleza que no apuesta a currículos abiertos, flexibles, críticos y vitales; la maleza de la globalización que produce homogenización, unificación y falta de espacios de representación.

Todos los jardines tienen malas hierbas, pero estas no pueden ser los diferentes, los que no aprenden, los pobres, los discapacitados, los que se comportan violentos, los que tienen hambre, los que son maltratados, los que no tienen mamá.

La maleza también habita en el jardín; ella es la que hace que el jardinero se preocupe por todas las plantas que allí viven, la maleza es voz de alerta de cuidado, la maleza hace que el jardinero se preocupe, actúe, cuide.

¿Será que la maleza en la escuela es voz de alerta? ¿O también se cultiva, se le deja crecer, para homogenizar, reprobado, estandarizar y parametralizar?

Cada planta del jardín requiere un trato adecuado, hay que conocerlas, saber qué necesitan y podarlas, y podar aquí es despojarlas de lo que no les permite crecer, fluir, y ser mejores; se requiere podar lo que nos hace consumidores de los medios, del capitalismo neoliberal y la antidemocracia; podar y quitar maleza .

La maleza de la escuela difumina el pensamiento y se preocupa más por el contenido que por la formación; los jardines y jardineros están en crisis, desde lo pedagógico, social y cultural, porque no responden a un proyecto político, porque son reproductores de saber, de contenido y no de formación. Los jardines deben ser una apuesta pedagógica que responda a un encuentro desde la alteridad y la conciencia colectiva, para luchar contras múltiples malezas que carcomen la ética del maestro.

## **10. EL JARDINERO: MAESTRO, ARTISTA Y ESTETA**

El discurso del maestro no conversa con la práctica en el aula. El jardinero sufre por cada planta que está a su cuidado, sólo deja de luchar por ella cuando muere; de igual manera, la deserción y reprobación marchitan y llevan a la muerte, no física, pero si humana y social del estudiante. ¿Qué hace el jardinero para que no mueran ni marchiten las plantas, para que la maleza no ocupe su espacio vital?

Siempre que hay deserción y reprobación se marchita un ser humano en la escuela. Las plantas deberán tener un buen jardinero que vea crecer, florecer distinto, que contemple la diferencia y reconozca lo complejo que alcanza a ser cada planta; tal parece que la responsabilidad de la escuela es sobre aquellos que aprueban, y se desresponsabilizan de los que no alcanzan a desarrollar las competencias (estandarización). Un buen jardinero no expulsa del jardín a las plantas que no florecen, ellas también tienen su belleza, ni a las que tienen alguna plaga, él las protege y les presta mayor cuidado.

Entonces, ¿por qué en la escuela es a la inversa? Allí se presta mayor cuidado a quienes aprenden y tienen mayor posibilidad de aprobar; ¿qué contradictorio es un jardín de una escuela?, ¿qué contradictorio es el maestro con relación a un jardinero?

Qué deseable sería que el maestro se dedicara al cuidado y formación de cada una de las plantas, que su crecimiento y desarrollo fuera importante y que el discurso pedagógico conversara con la práctica pedagógica.

¿Qué pasará con los olvidados que hay en las aulas, que pasará con los que están destinados a marchitar?

En la obra de conocimiento, la metáfora hace una representación alegórica del mundo que se hace vida en la escuela. En la metáfora se traza una relación entre las posibilidades de la escuela y un jardín, en términos de poiesis y de potencia; el jardín nos genera la oportunidad de vislumbrar la estética que se expande cuando se conjugan lo multidiverso de la vida de cada una de las plantas; lo estético del jardín se configura no en la monotonía de las rosas blancas; sino en las creaciones nuevas que emergen en el orden-desorden de conjugar las múltiples posibilidades de las rosas blancas, con las rosas rojas, con las plantas sin flores y rosas, con las plantas grandes, las plantas pequeñas, entre otras. Es en ese desorden, en la ruptura de lo homogéneo donde emerge una nueva estética.

Lo estético se vuelve ético, lo estético cobra vida desde la ética del jardinero. Es desde la convicción del jardinero, que reconoce a cada miembro del jardín, a cada planta en su singularidad; a través del reconocimiento y los cuidados surgidos en este reconocimiento, facilita a cada planta fluir con todas las posibilidades de su belleza. Es la mano cuidadosa, amorosa y

paciente del jardinero, es decir, es desde la configuración de su ética desde donde se recrea la estética en el desorden de lo diverso que es un jardín.

La metáfora del jardín permite escudriñar en profundidad, desde un pensar epistémico, las posibilidades del mundo de la vida de la escuela. ¿En qué sitio se recrean más desordenes de las singularidades que en una escuela? La escuela es una emergencia de lo diverso. En ese sentido, la emergencia de la obra se potencia desde la necesidad de pensar una ética del maestro próxima a la ética del jardinero en la que se posibilitan nuevas estéticas en el sentido de horizontes de las posibilidades humanas de los estudiantes y de sus maestros.

La metáfora permite al investigador, en identificación de un problema, escudriñar en la realidad más allá de los predicados teóricos. Es decir, la metáfora facilita movilizar los procesos de pensamiento desde y hacia lo epistémico.

La metáfora del jardín, desde el campo de pedagogía y currículo, permite introducirse en lo que Carlos Skliar (2002) ha llamado “un intento por crear una pedagogía de las diferencias, pedagogía que parte de una reconfiguración ética/estética de lo ontológico del maestro y su disposición pedagógica. La metáfora del jardín, permite hacer una elevación a nivel epistémico de la conciencia.

La conciencia, como una estructura de polinivel permite la comprensión de la realidad desde sus múltiples posibilidades; la realidad es multidimensional, en ella todo está conectado entre sí; el todo está, de alguna manera en cada parte de la realidad (principio hologramático).

Cuando Skliar nos hace la pregunta: ¿y si el otro no estuviera ahí?, nos está haciendo referencia a este nivel de conciencia. Existe una conexión, a nivel de conciencia, con los otros, con lo otro, con la diferencia.

La metáfora del jardín, tal como se muestra en la narración del Rey y su jardín, permite hallar ese nivel de profundidad epistémica, esa búsqueda de conciencia en el asunto de la pedagogía y el currículo. La pedagogía que se hace conciencia, es decir, que se reconfigura desde el onto ético del maestro, es una pedagogía desde y, al mismo tiempo, hacia la alteridad. Una pedagogía donde a la trinitaria no se le obligue a ser un roble, una vid o una rosa, sino que se le permita ser la mejor trinitaria posible.

En el campo Educación y Democracia, la metáfora del jardín permite movilizar la categoría de sujeto histórico/político. Para ello, reconfigurando el contexto, el jardín nos permite develar cómo el asunto de la relación conciencia/democracia ha sido subsumido por el poder y la racionalidad. El poder se extiende hasta el ámbito de la educación, de la escuela, constricto al sujeto histórico/político. La metáfora admite suponer a la escuela como un jardín absolutamente diseñado, preestablecido, con una arquitectura artificial, en el que el poder se manifiesta a través de la acción del maestro (jardinero); la metáfora permite conjeturar como se simula democracia: las plantas no pueden (como es su naturaleza) determinarse dentro de las naturales relaciones ecológicas; es decir, ellas no pueden crecer desde su propia autoorganización, sino que son doblegadas por las disposiciones del jardinero. De manera similar sucede en escuela: se simula democracia; pero la democracia no es una ficción. Aquí, la democracia tiene una connotación pedagógica. La democracia no es elegir, no es votar; mucho menos poner en relación horizontal a todos los actores de la comunidad educativa. La democracia es asimétrica; así como el buen jardinero entiende que el roble no será tan alto como el pino, y que el pino permitiéndosele ser

alto no deberá impedir que florezca la rosa, el maestro potencia la emergencia de la conciencia del otro como sujeto histórico/político.

En el campo educación y desarrollo, la metáfora permite contrastar y resignificar el concepto de desarrollo. En la tradición, el desarrollo se ha entendido como progreso económico, como productividad, como acrecentamiento de los bienes; es decir, desde esta concepción no se mira al ser humano, sino a los objetos que se generan en el desarrollo; incluso el ser humano entra a ser un objeto más.

En el marco de esta conceptualización de desarrollo, la educación se trata como un objeto mercantil al servicio de este, porque la educación entra a obedecer a los intereses económicos, homogenizando y objetivizando al ser humano (lo que interesa son “ciudadanos” adiestrados, competentes, acrílicos, conformes). En la metáfora del jardín, si el jardinero actuara en función de esta concepción del desarrollo, podría sobreexplotar el terreno, abusar de los abonos y los venenos, inducir una competencia por el espacio entre las plantas, discriminaría unas sobre otras, generaría homogenización en razón a que privilegiaría a las que más le generan renta, terminaría en el tiempo acabando con la estética del jardín y con su propia ética, porque sobrevendría un jardín con pocas especies, las que sobrevivieron a la aplicación de este modo de desarrollo. Lo mismo sucede en la escuela contemporánea con la aplicación de las competencias desde los criterios mercantilistas (las competencias no son buenas ni malas (Villada, 2007); el calificativo depende de la forma como se contextualicen), favorecen cierto tipo de conocimientos, habilidades y aptitudes. A final de cuentas, sólo lograrán acomodarse a ellas, algunos.

## **10.1 Cadena de significados en la metáfora: yectos de la obra**

- I. EL TERRENO: LA ESCUELA COMO MUNDO DE LA VIDA**
- II. EL JARDINERO: MAESTRO ARTISTA Y ESTETA**
- III. ¿ABONOS O VENENOS?: EDUCACIÓN EN LA GLOBALIZACIÓN**
- IV. LA TRINITARIA: POIESIS EN EL ESPÍRITU DEMOCRÁTICO DEL JARDINERO**
- V. LAS MALEZAS, PARADIGMAS QUE INVISIBILIZAN Y CIEGAN**
- VI. PLANTAS: ESTUDIANTES EN HUMANIDAD EXPANDIDA**
- VII. MARCHITACIÓN: REPROBACIÓN/FRACASO ESCOLAR**
- VIII. LAS MANOS DEL JARDINERO: ABONO PARA LA VIDA; LA PEDAGOGÍA**
- IX. EL MAESTRO / JARDINERO: ARTISTAS EN EL JARDÍN DE LA VIDA**



Ilustración 16. IMÁGENES DE LA METÁFORA



Fuente: Construcción propia

## 11. LAS MANOS DEL JARDINERO, ABONO PARA LA VIDA: LA PEDAGOGÍA

Ilustración 17. POESÍA ECOLÓGICA



Fuente: (Igooh. , 2008)

El asunto de la pedagogía es el asunto del ontos del maestro, pero no desde de la “mismicidad”; la pedagogía se debería movilizar como un torrente ontológico/ético/estético, en

donde se complejicen los niveles de conciencia del maestro; la pedagogía como emergencia de una conciencia de más alto nivel.

Muchas preocupaciones asaltan el mundo de la vida en tiempos presentes; nuestra existencia misma, la de los otros y de lo otro, la del planeta, hoy se encuentran en gran riesgo; son estas las grandes cuestiones del mundo contemporáneo. Todas estas preocupaciones se conectan, enlazan, vienen y van desde y hacia la educación; la globalización o planetarización, en el decir de otros, nos involucran en los grandes cuestionamientos de lo humano. Las fronteras han sido rotas; no es necesario desplazarse hacia uno u otro lugar del mundo; la tecnología, en su desenfadado avance, nos ha puesto en una cercanía que en su virtualidad se hace casi real.

Se han puesto en cuestión asuntos que para la modernidad habían sido vitales: nación-estado, cultura, familia, trabajo, educación. Entre otras vitalidades, emerge la “Alteridad”, como la posibilidad de acrisolar, desde lo humano de lo humano, la máxima comprensión de nuestra existencia planetaria.

Se cuestionan los roles y tareas de la educación frente a las dinámicas contemporáneas, fuertes, profundas e irreversibles. En primer lugar, es necesario afirmar que la educación, y por tanto las instituciones educativas, no pueden hacer óbice de estas realidades tan complejas. Lo glo-cal<sup>1</sup> obliga necesariamente a responder críticamente a ello. En segundo lugar, no basta con

---

<sup>1</sup> Glo – cal, se quiere decir como los procesos de globalización afectan los escenarios de lo local, y como desde lo local se influye y se asume lo global.

redimensionar el trayecto de la escuela en el mundo actual. También es necesario hacer una mirada al papel jugado por los docentes en tiempos presentes.

Tal como lo ha señalado Rafael Flórez Ochoa (2005), se presenta un enorme distanciamiento en lo que se supone son los saberes y haceres puestos en la práctica docente, y lo que se evidencia en los hechos mismos. Mirado de otra manera, a la luz de los contextos emergentes, se abre una brecha cada vez más grande entre las necesidades, exigencias y problemas que se deben resolver desde el aula de clase y las respuestas que desde las prácticas pedagógicas y didácticas cotidianas se ofrecen.

Esa brecha se hace cada vez más abismal y difícil de suturar; tal vez por lo difícil que resulta para los maestros superar el muro construido y heredado culturalmente durante años de práctica docente, que se ha convertido como una autopista de asfalto sobre la que les es muy difícil desviar el camino. Pareciera que las prácticas tradicionales, la concepción de formación, de pedagogía y didáctica fueran las cegueras, que impiden superar paradigmas caídos en la obsolescencia, los mismos con los cuales se trata de intervenir realidades que exigen, precisamente, transformar la forma como se mira y se aborda esa realidad.

El ejercicio pedagógico, como teoría y como praxis, requiere un permanente auto cuestionamiento del ser y quehacer del maestro. Es decir, cómo el mundo de la vida, que es el mundo de lo humano, permea el yo. Y cómo esa dialéctica compleja entre el yo y el mundo de la vida, impele a transformar y a impactar las transformaciones que esta sociedad requiere.

Lo pedagógico, más allá de la discusión epistemológica, es reflexión acontecimental y fenomenológica de lo educativo en sus imbricadas y complejas inter- retroacciones con el mundo de la vida. Lo pedagógico es mundo de la vida en acción permanente del docente, es movimiento y dinámica potente, dialéctica que revoluciona su quehacer, en relación a cómo mejora lo que le es propio, y en ese accionar, permite que los estudiantes asomen con luz potente al mundo.

La escuela, a pesar de todos los discursos de la contemporaneidad, sigue siendo monolíticamente homogeneizante. No hay nada más inequitativo y antidemocrático que esa situación; está suficientemente demostrado desde distintos ámbitos que los seres humanos son biológica y psicológicamente diferentes; que aprenden a percibir la realidad de maneras muy distintas.

Dadas las peculiares condiciones genéticas y el contexto familiar, social y cultural donde se crece, se desarrollan maneras distintas de relacionarse y apropiarse de la realidad. ¿Por qué, entonces, se pretende que los niños aprendan lo mismo, de la misma manera?

La diversidad humana se expresa en las múltiples subjetividades que se encuentran en el aula de clase. Diversidad no entendida simplemente como el reconocimiento de diferencias físicas, sociales o étnicas; diversidad entendida desde las subjetividades mismas; es decir, reconocer que, aunque en apariencia todos los humanos se parezcan, todos y cada uno son diferentes. Desde lo contextual inmediato (la institución escolar), reconoce que hay un grupo

social con necesidades, problemas y carencias propias, que se deben integrar en los proyectos educativos y que se asumen como propósitos en las propuestas de formación.

Pensar la escuela desde lo diverso, requiere un profundo cambio en el paradigma sobre el cual esta se ha fundado. Requiere, entre otras cosas, pasar de una escuela homogeneizante a una donde se recree una pedagogía de la alteridad, la escuela de hospitalidad.

En el campo de pedagogía y currículo se pretende re- significar las prácticas pedagógicas desde una apertura a la responsabilidad ontológica ética/estética del maestro que tensione a la escuela contemporánea, enmarcada en una políticas educativas de corte neoliberal, que reduce al sujeto educable a las competencias, permitiendo en esa tensión, el reconocimiento de la alteridad y la emergencia de una pedagogía de la diferencia.

Esta apertura ontológica en las fuerzas éticas que movilizan significativamente la esencia y naturaleza humana de la condición del maestro, es en sí misma el punto donde se ancla el andamiaje propositivo de la obra de conocimiento; comprender esa ontología compleja en el escenario de los intersticios configurados entre la subjetividad del docente, la sociedad y la cultura en relación con el saber pedagógico y la responsabilidad antropeológica, requiere poner en el caleidoscopio cognitivo/cognoscitivo de la mente de quien investiga, una gama de categorías que se hacen relevantes para interpretar esta problemática y propiciar la apertura propuesta por la obra. Estas categorías se derivan de la emergencia originada en la pregunta fundante y pregunta derivada, dando lugar a un circuito relacional que las ponen en condición epistémica, dialéctica y dialógica, de tal manera que superan sus propios marcos de teóricos y de teorización,

resignificándose y permitiendo un acercamiento en complejidad y sensibilidad al problema propuesto como investigación:

### **¿Qué influencia tiene la política educativa centrada en el desarrollo de competencias en el desajuste entre el discurso de la pedagogía y la realidad de la escuela?**

Las categorías puestas en la escena del circuito relacional son ética, pedagogía, sujeto educable, alteridad, política educativa, competencias, escuela y fracaso escolar.

La ética se piensa desde Morín (2006). Es una ética como antro poética y como ética del género humano. Se necesita que en nuestra sociedad se eduque con la base ética, es decir, que se logre hacer consciencia de que el ser humano tiene una triple realidad: es individuo, forma parte de la sociedad y además es especie.

Lo antro poético busca que se asuma la condición del ser humano en nuestra era, lograr la humanidad en nuestra conciencia personal y asumir el destino humano en sus antinomias y plenitud. Esta forma de pensar la ética comprende los siguientes asuntos:

- Humanización de la humanidad
- Obedecer y guiar a la vida

- Lograr unidad planetaria en la diversidad
- Respetar las diferencias
- Desarrollar la ética de la solidaridad, comprensión y del género humano

La humanización de la humanidad que propone Edgar Morín radica en el respeto y aceptación de lo diverso, en su complejidad y heterogeneidad. El punto de partida del respeto es el hombre mismo.

La obra busca la resignificación de las prácticas educativas que no favorecen lo diverso, ni la heterogeneidad presente en la escuela. La ética promueve el respeto hacia la diferencia, pero no como discurso, sino como acción pedagógica que movilice las interacciones presentes en la alteridad, una acogida de las mismas, una potenciación de la humana condición. Una ética del maestro que asuma las diferencias como una oportunidad y no como un obstáculo para la representación de la vida misma.

Desde esta perspectiva ética, que reconoce al sujeto como individuo pero también como ser social, ontológicamente impele al maestro a un cambio sensible en la manera como se relaciona con el estudiante: no puede ser una relación unidireccional, ni objetivizante; desde esta ética, el estudiante se transforma en sujeto, en un sujeto educable. Esta ética posibilita la mirada del otro en rostredad.



Este Sujeto Educable emerge desde Zambrano (2000); desde esta postura, Zambrano dialoga y converge con la ética Moriniana; para él todo sujeto es educable, y desde este reconocimiento el autor construye todo un ideario de responsabilidades éticas del maestro; el reconocer que todo sujeto, por su naturaleza humana, es educable, acarrea para el docente la responsabilidad por las posibilidades formativas del mismo. Cabe la pregunta: ¿Si todo sujeto es educable, quien es, entonces, el sujeto educable?

Sujeto educable es todo el género humano, en su multiplicidad, diversidad y alteridad; el sujeto educable es en su historia personal, sus necesidades, competencias y capacidades; el sujeto educable es único, no se repite; el sujeto educable es la mirada del niño que se hace vida en el gesto del maestro; el sujeto educable se hace educable en la relación pedagógica que establece el maestro; de allí la necesidad de una ética y una estética de reconocimiento, que visibilice la alteridad y la diversidad del aula.

La educabilidad del sujeto queda prostrada si la pedagogía es sin su historia, su contexto, su subjetividad psíquica y biológica; el fracaso escolar es la negación de la educabilidad del sujeto, de la posibilidad de la reciprocidad con el otro; es la negación de que el sujeto es educable; es la negación de la construcción de otros universos y sentidos desde el otro, para volver la mirada sobre sí.

El fracaso escolar es la causa primera de toda marginalidad...La selección escolar siempre es oculta, ellas deciden quienes deben seguir y quienes no pueden seguir, seguramente, porque es más fuerte trabajar sobre esta realidad que conducir a todos al logro escolar” (Zambrano Leal, 2000, pág. 34)

El fracaso escolar encuentra su racionalidad en la incapacidad del pedagogo por hacer que el otro, a pesar de caer en el error, pueda tener éxito en su empresa escolar. (Zambrano Leal, 2000, pág. 35)

Si el fracaso escolar es sinónimo y causa primera de la exclusión y de la marginación, la escuela es un sitio donde se separan los sujetos; es decir hay una invisibilización del sujeto educable, un desconocimiento del otro, de la alteridad. En la emergencia de esta categoría se invita al diálogo a Carlos Skliar. Para este autor, ser normal significa no ser diferente; el que es diferente es el extraño, el extranjero, el diferente es el que precisamente se encuentra fuera de la norma.

Este proceso de normalización se logra sólo cuando hay una serie de factores sectoriales-capilares que parecen funcionar en conjunto, desde la administración del tiempo, hasta la forma y emplazamiento de los espacios. La distribución de los salones, la orientación de las entradas y salidas, la disposición de las filas, el posicionamiento de los relieves arquitectónicos, son solo una parte de todo el esquema de poder de miradas. Se le da una preponderancia a la arquitectura y al diseño encausado al control interno, para hacerlos aparecer a la vista a lo que se encuentran dentro de la institución. Empieza el juego de las aberturas, de los espacios, de los pasillos y de las transparencias. (Skliar, 2002)

Para el autor, la categoría ve “extraños” o “anormales”; los diferentes obedecen a una construcción, una invención del “diferencialismo”; las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior. Son, simplemente diferencias; pero el hecho de traducir algunas de ellas a “diferentes” y ya no como diferencias, las posesionan como contrarias, opuestas, y negativas a la idea de norma, de lo normal, por tanto, de lo mejor, de lo correcto o de lo positivo. La idea de diferentes supone la existencia de lo normal; por esos tan diferentes son los que entran en la categoría de educación especial, como los que lo son por raza, sexo, edad, género, clase social; la diversidad no es otra cosa que las variantes aceptables del proyecto hegemónico de la normalidad.

En este contexto, y articulado a lo expuesto por Zambrano (2000), la alteridad está estrechamente relacionada con el reconocimiento del otro. La alteridad es planteada desde la acogida que debe hacer la escuela.

La otredad, en la cual se deben pensar las necesidades educativas de los niños, para poner de manifiesto una escuela que enseña con métodos de hace treinta años, en un mundo que actúa en relación con las necesidades del siglo XXI. Los planteamientos pedagógicos, aunque han existido hace muchos años, no han podido permear el maestro y su devenir en la historia, un maestro que responde a lo que el mundo le exige a pasos lentos, un maestro que no hace política en el aula y que en los pasillos de las instituciones sus conversaciones giran en torno a pensar la educación desde antes; es aquí donde surge la segunda pregunta en el campo de pedagogía y currículo.

**¿Qué acciones éticas y pedagógicas se movilizan en el aula y posibilitan la emergencia de la alteridad como categoría potenciadora de la formación humana?**

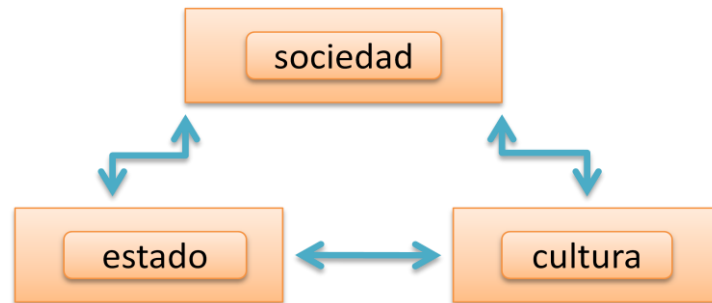
Morín plantea que es necesario recrear una nueva ética desde la concepción de género humano; es decir, desde el reconocimiento que se es parte de la misma especie, pero que dentro de esa especie (la humana), converge la multiplicidad. Morín pone a la vista una ética del reconocimiento. En esa misma línea se ubica Zambrano Leal, quien contextualiza esta apreciación de la ética en el campo de la educación y de la pedagogía. La apuesta que hace Morín de una ética del reconocimiento la configura Zambrano cuando pone en escena el concepto de educabilidad como la síntesis ética de la pedagogía. Toda pedagogía será ética cuando asume la educabilidad, cuando hace connatural el principio del sujeto como sujeto

educable; es decir, la pedagogía será ética cuando inexorablemente asuma que todo ser humano es, desde su naturaleza, educable. Sintetizando a Morín y a Zambrano, la pedagogía ética será una pedagogía del reconocimiento.

¿Es posible una pedagogía del reconocimiento en los contextos de la escuela contemporánea? Es necesaria la pregunta por estos contextos, por esas geografías de la escuela. La escuela es un sistema, al mismo tiempo, abierto y cerrado. Como sistema, la escuela forma parte de la sociedad, esta engranada en ella, toma sus valores, opciones, exigencias. La escuela lleva en sí misma la sociedad, la recrea y le permite, a través de la acción educativa, permanecer en el tiempo.

La sociedad es un complexus de humanidad, de factores de poder, de relaciones económicas, de cultura, de tecnología. La sociedad es una dialéctica de relaciones asimétricas, condicionadas por la propiedad de los medios de producción, por el acceso a los recursos naturales, a la tecnología y al saber; por el control del poder y la imposición de ideologías y valores. Este complexus entrama al menos tres actores:

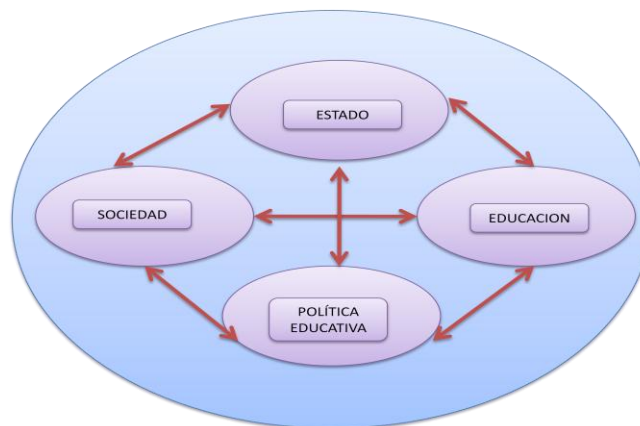
Ilustración 18. COMPLEXUS SOCIEDAD/ESTADO/CULTURA



Fuente: Construcción propia

El estado es el “instituto” que media las tensiones sociales-culturales, políticas/económicas. Es a través del control del Estado que se legitimizan y se imponen los intereses del biopoder. En esta lógica de comprensión se hace hermenéutica de las relaciones Estado – educación.

Ilustración 19. POLITICA EDUCATIVA



Fuente: Construcción propia

A través de la política educativa, el Estado delimita y tensiona a la educación, imponiéndole desde el macrocontexto los intereses de la sociedad, pero no en una sociedad en democracia, sino de los grupos de poder que presionan porque sus intereses se protejan y se perpetúen de manera social.

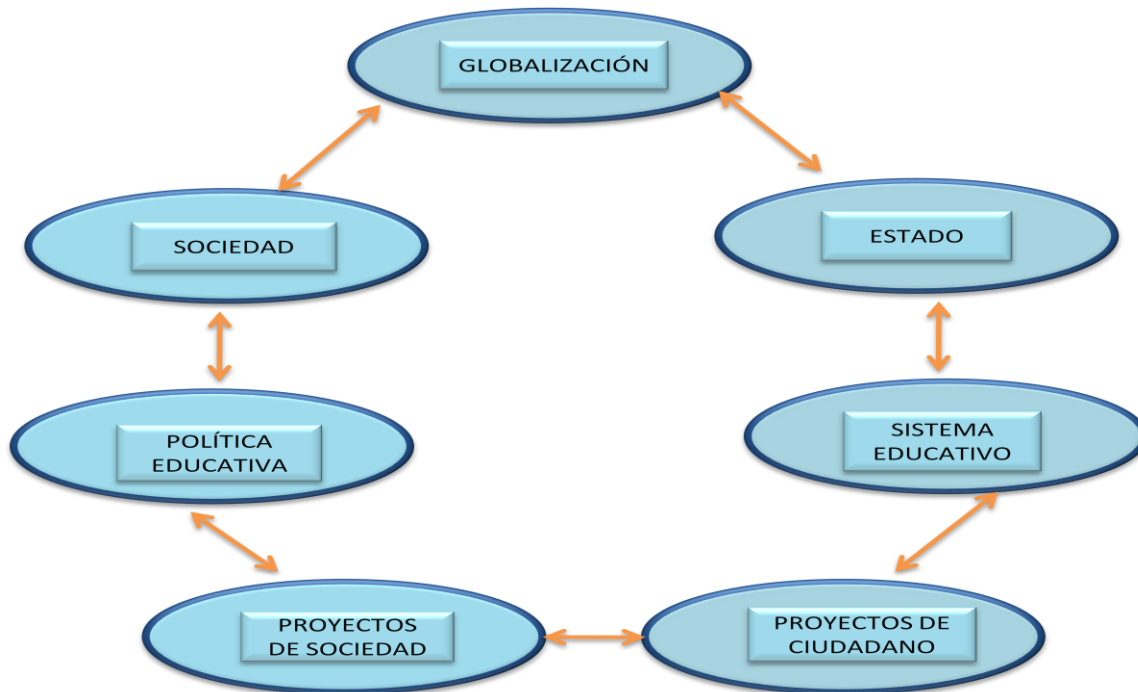
En ese sentido, se entiende la política educativa como el conjunto delimitado de acciones lógicamente articuladas y con propósitos determinados, que condicionan todo el sistema educativo en lo organizativo/administrativo, político/territorial, en las jerarquías institucionales, lo jurídico, en el proyecto de sociedad y de ser humano. Es por esta razón que en el campo de pedagogía y currículo emerge otro interrogante:

**¿QUÉ INFLUENCIA TIENE LA POLÍTICA EDUCATIVA CENTRADA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN EL DESAJUSTE ENTRE EL DISCURSO DE LA PEDAGOGÍA Y LA REALIDAD DE LA ESCUELA?**

Como bien lo señala Marco Raúl Mejía (2006), no existe ninguna neutralidad en la política educativa; es más, la política educativa ha dejado de ser nacional. La política educativa, hoy por hoy, es la que ha impuesto la globalización neoliberal, a través de organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Política educativa, será entonces todo el marco intencionado de lo jurídico-organizativo-proyecto de sociedad-proyecto de ciudadano,

que desde la globalización se impone, asumidos por los grupos de poder nacional, ejecutoriados por el Estado.

Ilustración 20. GLOBALIZACIÓN



Fuente: Construcción propia

¿Cuál es el fundamento de esta política educativa y qué relaciones/tensiones genera con la categoría “pedagogía del reconocimiento” planteada en la presente obra?

Al relacionar estas categorías entre sí, se encuentra una tensión enorme. El proyecto de sociedad y de ciudadano (sujeto) de la globalización, ha transformado la educación en un doble sentido: la educación desde sus propósitos (¿cuál es el objeto de la educación?) y desde su naturaleza: de derecho humano fundamental se ha transformado en servicio, en mercancía objeto del juego de la oferta y la demanda. A partir de allí, se le introdujo un concepto “extraño”: calidad, y allí, se le acabó de dar forma política e ideológica a esta transformación mediante otro concepto: competencias.

La política educativa no es una construcción precisamente surgida desde las reflexiones pedagógicas, no es una creación de los pedagogos; quien idea y diseña la política educativa lo hace alejado del mundo de la vida, de los fenómenos de la microfísica del aula escolar; es una estructura sin rostro, sin humanidad, sin el sentido que le impregna la sensibilidad, el contacto con los niños y las niñas. Los propósitos de la política educativa no son precisamente la humanización de lo humano, sino las demandas que el sistema político/económico efectúan al sistema escolar; demandas que nada tienen que ver con el rostro, la sensibilidad, la humanidad del maestro, del estudiante, de la escuela.

La política educativa y sus dos banderas, calidad y competencias, no expresan, ni reconocen las relaciones de la escuela; son las relaciones que configuran el mundo de la vida y las posibilidades de expansión del potencial humano a través de las mediaciones pedagógicas que provee el maestro. Esta política educativa nace desde una postura objetivizada, teleológica, determinística; a pesar de que la educación es un proceso esencialmente humano, se ve esquematizada, se cuantifica, como si la formación humana pudiera balancearse en ecuaciones matemáticas.



Las competencias y la calidad educativa son ideaciones de la política educativa; tras esa concepción se encuentra oculto todo el proyecto hegemónico impulsado por la globalización capitalista. El propósito no manifiesto, pero quizás el más importante, es la introyección dentro del ser humano de la idea de la linealidad del tiempo, del estancamiento de la realidad, de un predeterminismo de la historia; es decir, el cercenamiento de la necesidad de nuevas búsquedas, el deseo de transformarse y transformar la sociedad. Ese proyecto requiere, como nunca antes en la historia, la necesidad de la “normalidad”.

La normalidad y la normalización recrean estados psicológicos que afianzan la creencia en un mundo donde predomina la certidumbre, la inmutabilidad, las reglas, la estabilidad; la normalidad desdeña lo incierto, lo caótico, lo multicausal, lo ecosistémico. Reconocer la alteridad, para la política educativa, sería reconocer la impresionante dialéctica de la realidad, su permanente mutismo, la complejidad del universo, los infinitos entretejidos de la existencia.

En ese sentido, la pedagogía de las diferencia es una propuesta generadora de caos y desorden frente a los planteamientos de la política educativa; es así porque reconocer lo diverso, resignificar lo “anormal” en algo simple pero sumamente profundo, es una apertura de sentidos muy potente frente al proyecto hegemónico de la globalización.

Ilustración 21. POLÍTICA EDUCATIVA Y PEDAGOGÍA DEL RECONOCIMIENTO



Fuente: Construcción propia

Hasta el momento se han relacionado las categorías: ética, alteridad, sujeto educable, fracaso escolar, competencias, pero no se ha abordado el asunto de la escuela, que es precisamente el contexto donde emergen todas las dinámicas referidas con el interés de investigación. Se ha dejado de último porque es desde esta categoría que se ha forjado un paradigma que ha sido crítico en la educación; históricamente se ha asumido educación como escolarización. Es decir, se ha entendido que lo educativo es lo que se da en y dentro de la escuela, como si no hubiera otras formas de educación y de educarse, y de ahí deviene un tremendo problema histórico: si no se deconstruye el concepto de escuela y la escuela misma en su construcción y composición histórica; difícilmente se podrán encontrar nuevas posibilidades para la educación; más allá, si no se encuentra una “nueva escuela”, podrían irrumpir nuevas educaciones y nuevas maneras de educarse por fuera de la escuela.

¿Cuál es la gran cuestión de la escuela frente a los desafíos de la contemporaneidad? Para el acercamiento a la categoría Escuela Contemporánea, se entabla diálogo con el pedagogo

chileno Carlos Calvo (2010). En su construcción, el autor diferencia educación de escuela; al realizar esta diferenciación, enuncia con claridad que la educación es un asunto mucho más profundo y complejo, dejando ver la necesidad de no confundir escolarización con educación. La escolarización fue la forma histórica como se concibió la educación, pero el término escolarización, como más adelante se señalará, se sobrepuso al de educación. Se forjó la idea paradigmática que no hay educación más allá de la escuela, creando profundas cegueras, pues en razón al orden epistemológico que alinea a la escuela, esta “desnaturalizó” la educación.

De acuerdo con lo planteado por Calvo, la escuela contemporánea tiene un sustento epistemológico Cartesiano; por tanto, es una escuela que presupone procesos educativos lineales, ordenados, coherentes, lógicos, secuenciales, opuesta a lo informal. La dialéctica que plantea Calvo, recurre a los conceptos de sistemas caóticos, emergentes y autoorganizados. Tal como lo estableció Prigogine, los sistemas humanos y el ser humano se comportan como sistemas con tendencia al desequilibrio, transitan entre el orden/desorden/orden, son sistemas caóticos; en ese sentido, es en las experiencias imprevisibles donde se forjan el carácter y los aprendizajes profundamente significativos.

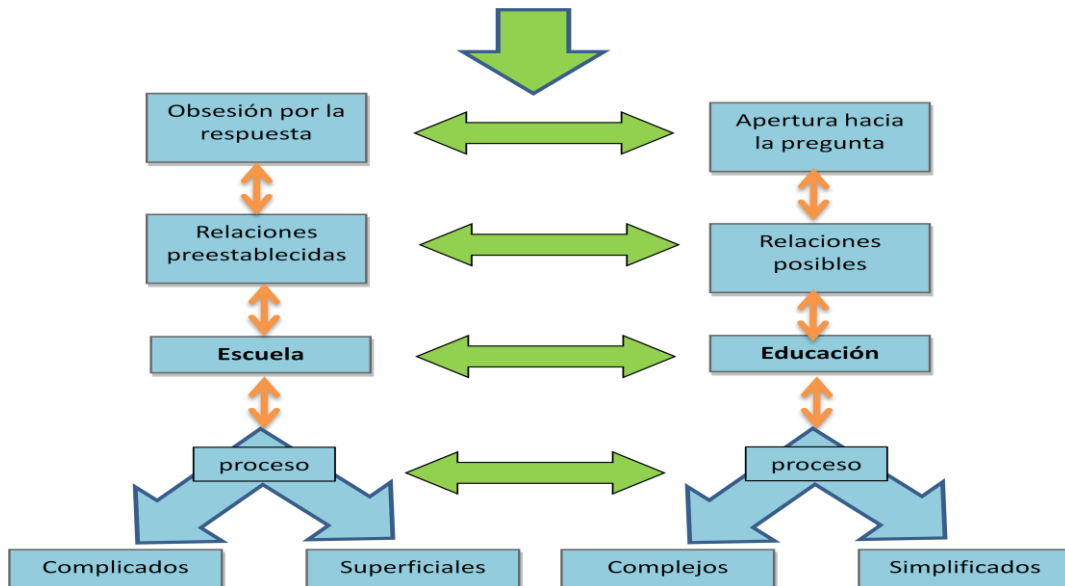
De acuerdo con la investigación de Calvo, es en los contextos informales donde hoy los sujetos están adquiriendo los aprendizajes más relevantes para sus vidas, porque en estos contextos se generan relaciones posibles, procesos simples pero profundamente complejos. Son aprendizajes que emergen desde la naturaleza imprevisible del hombre.

La escuela de hoy, desde el paradigma cartesiano que la funda y la justifica, es artificial; es una escuela que deplora la pregunta en favor de las respuestas, niega el error y la ignorancia

como posibilidad en su necesidad de perpetuar sus propios estatutos de verdad; es una escuela con un carácter profundamente normativo.

Carlos Calvo (2010), propone desescolarizar la escuela, entendiéndose esto como la posibilidad de potenciar un nuevo paradigma, donde la escolarización deje de ser el sustento de la educación, poniéndose esta de manifiesto como la posibilidad de generar relaciones posibles.

Ilustración 22. DESESCOLARIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN



Fuente: Construcción propia

El fracaso escolar no está relacionado con la incapacidad del maestro de enseñar o del alumno de aprender, sino con las obsesiones y rigideces de la escuela; los paradigmas emergentes hoy en la educación sustentan con claridad que no existen problemas de aprendizaje sino de enseñanza; es decir, todos los seres humanos pueden aprender sin importar sus condiciones socio/psico/biológicas, siempre y cuando existan buenas mediaciones pedagógicas; por lo tanto, todo maestro puede enseñar y desde sus enseñanzas posibilitar que los estudiantes aprendan; el obstáculo es, desde la escuela, cultural; desde el maestro, ontológico/ético. Sin que suene a romanticismo, todos los niños esperan que sus escuelas sean un lugar acogedor, que proporcione felicidad y no angustia; una escuela que le permita vivir, y en la que se pueden proporcionar maravillosos encuentros, o se pueden engendrar experiencias negativas que marcan de manera definitiva.

Para que el sujeto educable pueda construir su propia historia, se requiere una escuela en la que se reconoce en otredad, que en palabras de Zambrano (2000, pág. 13) “es lo que hace posible que podamos ser y llegar a ser”; en últimas, todos los niños quieren una existencia feliz en la escuela, y la búsqueda de esa felicidad no encuentra raza, no asume la normalidad o la anormalidad, ni a los pobres o los que no tienen mamá.

Hablar del otro en educación es hablar de ética, del otro hacia mí, es el enfrentarse día a día con sujetos educables, con sus resistencias y recrear el momento pedagógico con el gesto que desarma su resistencia y lo embulle hacia la necesidad de conocer el mundo, de saber que son únicos e irrepitibles, que interactúan en una escuela de la que no entienden sus sentidos y significados, pero sin la cual poco se puede hacer en la vida; la pedagogía reconoce que los sujetos educables son inacabados y dotados de muchas potencialidades; la pedagogía tiene la responsabilidad de la acogida del otro, de la hospitalidad con el otro, y reconocimiento de una ética que ayude al surgimiento de la vida, a la manera de un jardinero.

El fracaso escolar implica negarle al otro construir su propia historia, es marginalidad. En la escuela, el fracaso escolar es el ocultamiento de la segregación; la escuela selecciona los que responden a ella y los que no, los que siguen y los que no siguen; pero en razón de la ética y la estética del maestro, esto es contradictorio; el fracaso es lo que no debería pasar en la escuela. Desde los postulados pedagógicos contemporáneos, los estudiantes deberían culminar de manera satisfactoria la escolaridad; sin embargo, no ocurre así; la pedagogía de la diferencia evidencia cómo el fracaso escolar es la incapacidad del pedagogo de hacer el reconocimiento del otro; el pedagogo tiene la responsabilidad de la transformación del ser en humana condición; de lo contrario, se tiende a la homogenización de lo humano y se desvirtúa la práctica pedagógica. En palabras de Zambrano:

Con prácticas educativas homogeneizantes se diluyen las formas específicas de la cultura y se nivela todo comportamiento singular. Esto lleva a que las diferencias se pierdan en un vacío normalizador o se incrusten en los rincones existentes en cada conciencia y dejen de expresarse o tener lugar en los intercambios humanos. De esta manera el aula de clase, en lugar de ser un espacio de alteridad, se convierte en un sitio donde las mentes terminan por responder al unísono (2000, pág. 45)

El fracaso escolar es responsabilidad ética del maestro, porque la ética se sustenta en la educabilidad; entonces, podría hablarse del poder de una mirada, del gesto; en palabras de Zambrano: “la mirada puede garantizar el triunfo o la condena infinita del otro”. Entra aquí la ética del docente en el no temor por lo diferente próxima a la ética del jardinero que reconoce lo bello del jardín en lo diverso; un maestro que no ve en los pobres la población más susceptible al fracaso escolar, para justificar la exclusión como falta de oportunidades sociales; desde lo ético,

en el fracaso escolar no es la escuela la que fracasa, es el ser humano, el ser que es excluido y colonizado; el fin último de la escuela debe ser la acogida de todos, no la exclusión.

No excluir significa: saber aceptar la diferencia que está frente a mí. Por tal motivo el sujeto educable, es diferente y no homogéneo, mantiene una relación espacial con el mundo, de tal suerte que sus representaciones frente al aprendizaje se diversifican, al punto de legitimar las diferencias. Zambrano (2000, pág. 54)

La pedagogía de la diferencia reconoce en el otro su historia y su manera distinta de estar sin caer en lo igualitario, que es precisamente lo que la escuela de hoy y el maestro no ha podido desvirtuar en su devenir por la historia; nunca se han reconocido los lenguajes y significaciones que hace cada sujeto educable, así como sus representaciones del mundo en el cual él se construye de forma distinta. Un maestro que crea relaciones posibles desde la pedagogía de las diferencias, rompe con las simetrías humanas; un maestro paciente como el jardinero espera y aporta para que cada planta/alumno dé su mejor flor, reverdezca a plenitud, embelleciendo y enriqueciendo el jardín, expandiendo la humana condición, resignificando la humanidad.

El gran desafío de la escuela es incorporar el sujeto educable a la historia de la humanidad, y es a partir de un espacio para la hospitalidad, en forma de “sollicitude”<sup>2</sup>, cuando el otro emerge, se hace rostro en el rostro del otro, permite preocuparse por el otro y volver hacia sí en forma de “sollicitude”, desde una no reciprocidad.

---

<sup>2</sup> Término utilizado por Armando Zambrano, para referirse a requerimiento, demanda.

En la lógica de lo anterior, la pedagogía que se potencia en la obra de conocimiento es la pedagogía del reconocimiento, pedagogía de la diferencia, pedagogía de la acogida.

Ilustración 23. PEDAGOGÍA DE LA ACOGIDA



Fuente: Construcción propia

La obra de conocimiento tiene como principal interés realizar múltiples comprensiones en relación con el reconocimiento del sujeto educable, en razón de su alteridad y rostredad,



develando la ética del maestro en la práctica educativa donde se entra en tensión con las imposiciones de la política educativa vivificada en las obligaciones y estandarizaciones materializadas en las llamadas competencias.

La movilidad que ha generado la Maestría, entendiendo que es un proceso siempre inacabado, ha permitido mirar, pero también sentir, que el problema, del cual se tiene algo de certeza ahora, del que sólo veía la superficie y no las aguas profundas, tiene múltiples facetas; en él confluyen situaciones de orden histórico, político- económico, social, cultural, psicológico, ecológico, biológico y pedagógico y con ello, se ve la necesidad de preguntarse por la responsabilidad antro/ética del maestro, próxima a la ética del jardinero, lo cual permite hacer entretejidos entre la realidad del ser en construcción de historia y la realidad de la escuela como agente movilizador para facilitar el reconocimiento de lo humano.

En dicho reconocimiento de lo humano, se hacen evidentes las implicaciones de la tecnología en relación con el interés de investigación; se observa el surgir de nuevas relaciones entre pedagogía/alteridad/tecnología; se ha dicho, que a la luz de la metáfora, la tecnología puede ser abono o veneno para los estudiantes, que debe ser administrada con responsabilidad, que es necesaria pero requiere del reconocimiento de nuevos lenguajes; se ve cómo la cultura de la virtualidad se da en un mundo globalizado, generando la cultura virtual y con ello, nuevas formas de representación, de lenguajes, y en cierta medida, se rompen las relaciones con el otro y se reconfiguran otras relaciones para movilizar otras mirada que no podrían ser pensadas sin el uso de la tecnología; esta debe ser un medio de encuentro y reconocimiento, no obstante ello implique reconfigurar el lenguaje; lo que no se puede aceptar es que sirva como agente mayor de normalización, instrumentalización y cosificación de lo humano.

Los sistemas tecnológicos han construido un sistema de información; información no es conocimiento. El sistema educativo no está centrando en el conocimiento sino en la información; por ello se configura otra tensión con el modelo capitalista/globalizado que, desde esta manera de ver, “estupidiza” la escuela con la imposición de los estándares y competencias; estas políticas educativas producen desigualdad. Pensar la escuela desde la pedagogía de la diferencia, con nuevos lenguajes, es una escuela por fuera del panóptico y las aulas de clase; es una escuela donde la tecnología y la información emergen como grandes movilizadores del conocimiento.

## **12. PLANTAS: ESTUDIANTES EN HUMANIDAD EXPANDIDA**

En ese sentido, la ruptura, la emergencia de la obra se orienta a repensar y potenciar una pedagogía de la diferencia desde la cual se posibilitan nuevas estéticas como emergencias de las posibilidades humanas de los estudiantes; confluyen en este entramado, la concepción de formación, pedagogía y didáctica como medios posibles para la visibilización de todos los seres que bajo esta nueva pedagogía encontrarían el sentido de estar en humana condición.

Esta pedagogía de la diferencia se pregunta ¿cómo vivir una experiencia pedagógica en integración permanente, reflexiva, en praxis abierta, que deleve a los estudiantes en el desarrollo pleno de sus capacidades en razón al reconocimiento de alteridades? La experiencia pedagógica se hace viva cuando es ética; lo ético del acto pedagógico se concreta cuando, como lo sustenta Zambrano (2000), desde el mínimo gesto el maestro rompe la resistencia del estudiante porque tiene la convicción inquebrantable de que este es educable.

La pedagogía de la diferencia que se propone en esta andadura no es una pedagogía del privilegio. Desde lo ideológico la categoría “dificultades del aprendizaje” ha permitido la supervivencia de un supuesto fundamental de la educación, que establece que es el esfuerzo y la habilidad del sujeto lo que determina su éxito académico y profesional. Pero entra en tensión este argumento cuando se enfrenta a la paradoja que existen muchos niños “normales”, que se

esfuerzan, pero que no logran el parametrizado “éxito académico”; de esta manera, se sitúa en el sujeto la responsabilidad por su fracaso académico y libera a las escuelas de cualquier responsabilidad.

La pedagogía de la diferencia no asume al sujeto educable como un modelo de “déficit del sujeto”, lo que es ética y moralmente cuestionable; esta pedagogía se aleja del modelo selectivo, compensatorio, comprensivo o inclusivo, porque la motivación que anima a leer el problema con otra sensibilidad es la posibilidad de generar condiciones posibles desde una nueva pedagogía que permita una relación donde se reconozca lo diferente como aquello que nos hace humanos en humana condición; la motivación es creer posible una escuela donde todos los niños y niñas sean felices, sin caer en el romanticismo.

Encontrar esa nueva escuela, requiere de una pedagogía de la diferencia con una racionalidad crítica que deleve los difusos ocultamientos del discurso educativo, enmascarado en el concepto de competencias propio de la globalización capitalista, frente a un nuevo discurso de la formación integral en condiciones de equidad y universalidad.

Una racionalidad abierta, que inspira la necesaria convicción de asumir otra sensibilidad y forma de comprender los asuntos de la educación, de pensar didácticas no parametrizadas, de generar poiesis pedagógicas que configuren al docente como sujeto que se forma en la “mirada” de su estudiante.

La obra de conocimiento, reconoce concepciones de ética y pedagogía en las cuales se reconoce al sujeto educable en razón de alteridad en el aula, lugar en el que interactúan las diferencias; estas concepciones están orientadas a la resignificación de prácticas educativas que son implementadas en la escuela de hoy en la que confluyen asuntos de tipo socio/ culturales, lo que permite el reconocimiento de una pedagogía de la diferencia que accede a la emergencia de las condiciones humanas en el contexto educativo actual; que reconoce al maestro desde la ética, dispuesto al surgimiento del sujeto como ser pensante y actuante en un mundo aula de alteridades, en la que construye su propia historia y dicha construcción la hace al lado del otro, otro con subjetividades distintas, pero que hace parte de esa construcción de mundo.

El concepto de competencias se ha tensionado en una forma movilizadora del pensamiento, en el reflexionar la escuela no como aparato reproductor de estandarizaciones y cosificación de lo humano; se entiende que las competencias no son ni buenas ni malas; es la ética del maestro la que podrá permitir que, en razón de alteridad y en relación con las competencias, el otro no reconocido e invisibilizado surja; una ética del maestro que viabiliza que la tensión de las competencias sea mirada como pretexto formativo y no como fin. En la mirada que la escuela actual le da. Las competencias poco o nada reconocen que el sujeto educable está inmerso en un mundo sensible, complejo; allí es necesario que la ética y las competencias se tensionen, para que emerja un ser antropo/ético que movilice el surgimiento de pedagogías de la diferencia, el reconocimiento de la otredad y la alteridad.

El nuevo maestro antropo/ético se asume como tal desde su condición humana, que se expande en humanidad con el otro, porque comprende que ese otro sólo potenciará su humana condición por la acción ética de ese otro maestro, próximo a la ética del jardinero, que distingue en la diferencia lo bonito del jardín en sus múltiples representaciones; el maestro/jardinero se traslada en razón de alteridad, y miradas de reconocimiento, de múltiples subjetividades; las

competencias en la ética del jardinero se tensionan en la medida que el jardinero no estandariza, cultiva lo diverso, y reconoce que cada planta crecerá, pero que a cada una hay que darle lo que necesita, no en razón de igualdad sino de equidad.

El jardinero no expulsa del jardín a las plantas que en situación de normalidad no crecieron de la misma forma que las otras, o aquellas que no dan flores; de la misma manera, el maestro frente a políticas educativas, no asume como mejor salida la reprobación, sino el reconocimiento de las subjetividades; la ética del jardinero se potencia en paciencia y responsabilidad en la conciencia del maestro, que lo transforma y permite la formación en humana condición.

### **13. EL ESPÍRITU DEMOCRÁTICO DEL JARDINERO HACE POIESIS EN LA TRINITARIA**

Ilustración 24. TRINTARIAS



Fuente: (Hernández, 2011)

En Colombia, la democracia es más de forma que de contenidos sustantivos; es una democracia débil, los acontecimientos ampliamente reseñados por los medios de comunicación entre los años 2006 y 2010, en torno a la denominada parapolítica dan muestras contundentes de

la fragilidad de la democracia del país. No es desatinado decir que en Colombia, por muchos años, se ha simulado democracia; nunca ha existido una democracia real.

Para efectos de las comprensiones que emergen en la obra de conocimiento, es pertinente definir “democracia formal” y “democracia real”; para ello, se convoca al autor italiano Nolberto Bobbio (1986), quien a lo largo de su vida académica y producción escritural se dedicó al estudio de la democracia.

Como metodología que permite establecer las relaciones dialécticas presentes en la democracia en su existencia formal y real, se invierte conceptualmente el sentido del planteamiento de Bobbio (1986), quien establece a partir de una investigación histórica de la democracia, una definición mínima del concepto, en el que describe un estado ideal de ésta; a partir de dicha conceptualización ideal de la democracia, realiza un contraste con la realidad política y democrática y establece lo que él llama la democracia real; es aquí donde se invierte el sentido de los conceptos, que permite entender lo que en la obra se llama democracia formal y democracia real.

Lo que el autor denomina democracia ideal, en la obra se asume como democracia real; lo que éste llama democracia real, la obra lo asume como democracia formal. La explicación es la siguiente: la democracia real responde a los significados potentes intrínsecos al concepto, a su origen histórico, a su riqueza semántica; así, democracia se presenta como la posibilidad que tiene el pueblo, la comunidad, de resolver colectivamente sus asuntos, de determinar su destino, atendiendo a los intereses y necesidades comunes, beneficiando a la mayoría; la democracia real se aleja de los intermediarios, es visible y transparente; esta apreciación, se acerca al concepto



“mínimo” de democracia planteado por Bobbio, es decir a su ideal. En cambio la democracia real son las transformaciones sufridas por esta en su proceso de adaptación a la realidad social, que pese a su formalismo y pretensión de acercamiento al ideal de democracia, se aleja de este, deformando el sentido de la misma. La democracia real es la “real naturaleza” de la actual democracia, por eso en la obra se dice que es una democracia formal.

Para el autor, la democracia comprende el conjunto de reglas y procedimientos para la formación de decisiones colectivas, en las que es prevista y facilitada la más amplia participación de los interesados. Entre estas reglas destaca las siguientes: participación sin exclusión de todos los ciudadanos; relación directa entre los ciudadanos y sus representantes; respeto a los derechos de las minorías. El autor reconoce la necesidad de pasar de una democracia representativa a una participativa; este criterio es el que se propone en la obra como democracia real.

La democracia Colombiana está lejos de tener las condiciones y características de democracia real; en el papel, en la forma, esta se aparenta; pero en los hechos no; lo anterior en razón a lo que Bobbio denomina las promesas incumplidas de la democracia, que la alejan del ideal; estas promesas son: a) el ideal de democracia propone un Estado sin intermediarios, pero sucede lo contrario: los grupos, las organizaciones y asociaciones son cada vez más los sujetos políticos importantes, invisibilizando al ciudadano. b) los representantes elegidos por los ciudadanos deben representar a la nación en su conjunto, velando por el interés común del pueblo; el autor devela que son los grupos de poder los que terminan imponiendo sus intereses particulares, haciéndolos parecer como si fueran los intereses del pueblo. Esta forma de democracia, es la que en la obra se llama democracia formal.

El contexto social, económico y político Colombiano explica lo lejano que se está del propósito de alcanzar una democracia real en el sentido asumido por la obra; se encuentra aquí un asunto complejo entre la forma de la democracia y éste contexto. En el contexto se vive violencia permanente, vulneración de los derechos humanos más elementales, pobreza extrema, corrupción y segmentación social; todos estos fenómenos, en buena parte, son explicados por la debilidad de la democracia, pero a su vez son causa de esta.

La parapolítica es sólo un ejemplo de tal complejidad; se conjuntaron allí corrupción, violencia, despojo, para capturar la democracia y las estructuras del estado a favor de los intereses de unos cuantos. Lo que llama poderosamente la atención es que, incluso antes del escándalo judicial y mediático, la sociedad colombiana tenía conocimiento de estos hechos. Surge así un interrogante: ¿en Colombia se ha configurado, constituido y construido realmente un sujeto histórico y político?

Es necesario resignificar nuevamente la política, con contenidos éticos, donde esta sea asunto de todos, con contenido y naturaleza pública; de esta forma, esta nueva política cambiará la democracia, donde la valoración de la diferencia desde la diferencia se constituya en su esencia, de tal manera, que se fortalezca lo humano, se relativicen las creencias y se construyan nuevas formas de entender lo diferente.

Resignificar la política requiere preguntarse por el sujeto histórico y político en Colombia, pregunta que remite a la educación. El sujeto político se forma en la escuela, por tanto, el escenario educativo no ha constituido realmente sujetos históricos y políticos; la democracia no se forma entregando información o simulando elecciones en la escuela, la

democracia se construye en la acción didáctica, en la forma que asumen las relaciones en el aula de clase. En la escuela colombiana lo que ha sucedido es que se ha reproducido la sociedad a través de lo que históricamente se ha hecho en ella.

Movilizar la metáfora que inspira la obra en el campo de educación y democracia, abre un umbral amplio de posibles interpretaciones en las relaciones entre ambas categorías, sobre todo en la fuerza que ejerce esa relación sobre el ser humano cuando este se pone en un plano de sujeto histórico y político. La metáfora posibilita cambiar la mirada que se hace del jardín y desde esta nueva posibilidad, de la escuela; la metáfora sirve como espejo de doble mirada, multidimensional. En ese sentido, en una primera mirada se puede concebir el jardín como una representación del sistema de relaciones de poder presentes en la realidad social; allí, el jardín es el sistema social, visto desde el conjunto de relaciones de poder, de una manera muy simplificada, pero donde se denotan con mucha claridad la forma de dichas relaciones.

En el jardín el poder se manifiesta a través de la acción del jardinero; en la sociedad – jardín se simula democracia: las plantas no pueden (como es su naturaleza) determinarse dentro de las naturales relaciones ecológicas; es decir, ellas no pueden crecer desde sus propia autoorganización, sino que son doblegadas por las disposiciones del jardinero. En el espejo del jardín se encuentra la escuela; allí también se simula democracia; los niños y niñas son sometidos de manera inapelable a las disposiciones y actuaciones de la escuela y de los maestros.

Desde los argumentos anteriores, es un error entender la democracia como un asunto de participación y de elección; por esta razón es que la democracia la mayoría de las veces es una democracia formal. Cuando se habla de democracia en la escuela, el papel político de esta

institución se centra en mostrar a los estudiantes las formas tradicionales del sistema político electoral, pero en el fondo no ha jugado un papel vital en la formación de un verdadero sujeto histórico/político, porque se ha ocupado por reproducir las condiciones de autoridad para la normalización de los sujetos y no a generar mayores estados de comprensión y conciencia dentro de los estudiantes. El espejo de la metáfora del jardín permite mirar estos hechos, el jardinero puede optar por doblegar a las plantas a sus necesidades y pareceres, en lo cual seguramente seleccionara algunas, negando la posibilidad de vivir a otras, o estableciendo las condiciones necesarias para la supervivencia de todas, para lo cual tendrá que hacer una distribución justa del espacio, de los nutrientes y de los cuidados.

De la misma manera, en la escuela la democracia tiene una connotación pedagógica. La democracia no es elegir, no es votar; mucho menos poner en relación horizontal a todos los actores de la comunidad educativa. La democracia es asimétrica; generarla tiene que ver con elevar los niveles de conciencia subjetiva e intersubjetiva, que permitan la constitución de un nuevo sujeto, histórico y político. La democracia se reconfigura cuando el maestro potencia la emergencia de la conciencia del otro.

El sujeto histórico/político se entiende en sus relaciones sociales, la condición de sujeto se da en cuanto a que este pertenece a la sociedad, no se entiende la existencia del sujeto per-sé; el sujeto emerge desde su naturaleza de ser social, se es sujeto en existencia porque otro sujeto lo reconoce como tal, por tanto, el ser sujeto se da por la sujeción con los otros sujetos.

Edgar Morín (1999) plantea que el ser humano vive una doble condición, necesaria pero contradictoria; es lo que el autor denomina la condición de ser individuo/sociedad, desde donde

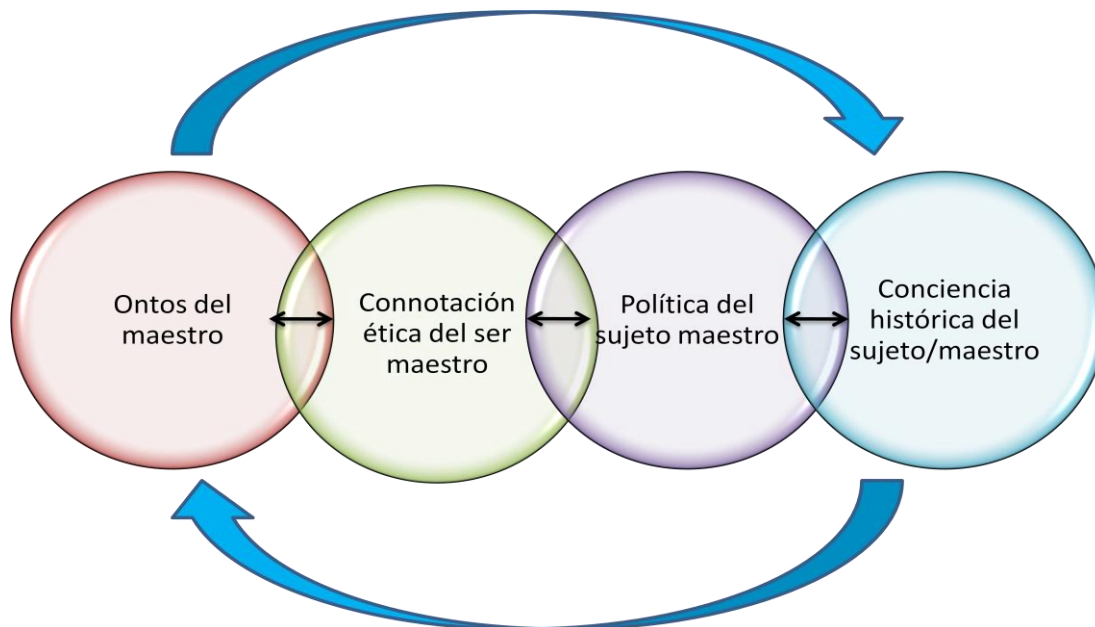
se colige la condición de sujeto autónomo, pero no en un sentido ni significado absoluto, sino como parte de la sociedad. Desde el principio hologramático se observa que la búsqueda de la autonomía y de la subjetividad se hace desde la apropiación de la cultura de la sociedad. Allí se encuentra la paradoja, en especial en el papel que cumple la educación, al mediar entre sujeto y sociedad, para que este último se apropie de la cultura, y en la medida que se apropia, alcanza mayores niveles de autonomía; eso se explica porque la apropiación de la cultura permite tener conciencia de la propia subjetividad y de la pertenencia a la sociedad.

Desde esta interpretación, se plantea que todo sujeto, como sujeto social es sujeto-sujetado a la realidad social y a la cultura. En tal sentido, la autonomía del sujeto no es un asunto que tenga que ver con la absoluta libertad de acción, puesto que esta autonomía es la negación de la naturaleza social del ser humano. La autonomía del sujeto-sujetado, así parezca paradójica, tiene que ver con la toma de conciencia de parte del sujeto de tal situación. Así, la autonomía del sujeto es el paso de un sujeto-sujetado a-histórico (es decir, sin conciencia de la realidad y del tiempo presente histórico) a un sujeto-sujetado histórico, consiente y reflexionado, por ende, motivado y en posibilidad de transformar y construir la historia, la nueva historia con los otros.

Estas comprensiones remiten al cuestionamiento ¿Cuál es el conocimiento que desde una racionalidad abierta, crítica y compleja permite la emergencia de un sujeto con doble condición: un sujeto histórico/político? Es decir un sujeto en potencialidad de acción y movilización transformadora de sí mismo y del otro; de auto transformación y transformación del colectivo, en la construcción desde el presente histórico de escenarios futuros mejores.

Se alude al conocimiento que entreteje la construcción, configuración y constitución ontológica del maestro desde una nueva connotación ética; así, toda ética conlleva una política, toda política a una conciencia histórica. Cuando la obra señala la emergencia de la responsabilidad antropológica del maestro lo hace en la consideración de que esa responsabilidad es como una gran movilizadora de la acción desde múltiples escenarios: la toma de conciencia, la transformación ontológica de la condición del sujeto maestro, la emergencia de una nueva condición ética y la construcción, constitución y configuración de un sujeto histórico/político.

Ilustración 25. RECONFIGURACIÓN ONTOLÓGICA DEL MAESTRO



Fuente: Construcción propia

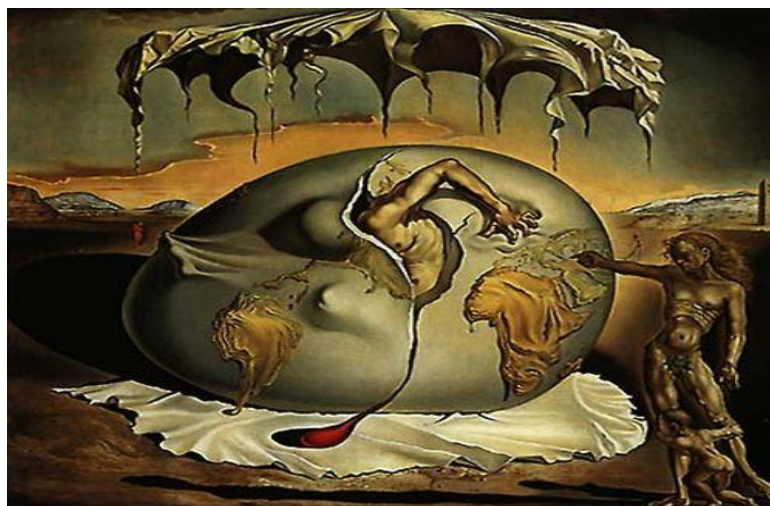
La obra invita al sujeto maestro a emerger en su condición de sujeto histórico/político como condición necesaria para la transformación democrática de la escuela, en la construcción

de una nueva pedagogía y de unas nuevas prácticas que den acogida y reconocimiento a la alteridad presente en el aula contemporánea; sólo una nueva condición histórico/política del sujeto maestro le permite, desde su naturaleza ontológica, la acción (acción intencionada de influenciar, de transformarse y transformar al otro) hacia una nueva democracia, en concepción y en acción: en esta nueva concepción de democracia es donde se le da apertura al “diferente” y a lo “diferente”.

Desde el contexto anterior, donde se ponen en un plano las relaciones entre sociedad/educación/alteridad/escuela/sujeto histórico-político/democracia, emerge el interrogante que orienta el campo de conocimiento:

**¿Qué concepción de democracia posibilita el reconocimiento y la emergencia de un sujeto político en el aula contemporánea?**

Ilustración 26. NACIMIENTO DEL HOMBRE NUEVO



Fuente: (Dalí, 2010)

En apertura a la comprensión del interrogante emergen dos categorías que orientan el diálogo complejizador: la democracia y el sujeto político, que al confrontarlas y relacionarlas dialéctica, dialógica y complejamente, permiten vislumbrar el concepto de “democracia” que subyace en la conciencia ética/ontológica del maestro, así como de las capacidades pedagógicas y didácticas del aula, las cuales condicionan las relaciones y el reconocimiento de las distintas alteridades que delimitan significativamente el desarrollo de la autonomía de los sujetos y su constitución, configuración y construcción como sujetos históricos/políticos en una novedosa condición de humanidad, cosmovisión de sentidos y disposición favorable hacia los otros.

Este nuevo sujeto que emerge de las tensiones entre sociedad/democracia, que en la realidad no conversan, están fragmentadas, sin contenidos sustantivos. La democracia no responde a las grandes necesidades sociales, no da cabida a lo diferente. Poner en diálogo la sociedad y la democracia requiere profundas transformaciones en la educación, sugiere la necesidad de una concepción de democracia que medie adecuadamente la formación de un sujeto histórico/político, consciente de que lo democrático se da en la forma como se le da cabida a lo diferente en relaciones de alteridad. Estas relaciones y conexiones retrocurvas se observan en el siguiente bucle:



Ilustración 27. SUJETO HISTÓRICO-POLÍTICO



Fuente: construcción propia

## 14. LA IDEA DE DEMOCRACIA EN UNA AULA DE ALTERIDADES

En los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro (1999), Edgar Morín señala la necesidad de la Ética del Género Humano como un saber necesario; entiende Morín la ética como el reconocimiento y comprensión de la doble condición del ser humano como individuo/sociedad; desarrolla el autor su concepción de democracia, fundada desde este reconocimiento y desde la ética del género humano.

Morín reconoce la democracia como algo más profundo y complejo que las formalidades de los sistemas políticos de las llamadas democracias occidentales. Es un asunto más de la microfísica de las relaciones intersubjetivas en el contexto de lo social/cultural. Así, la democracia es la manera como reconozco al “otro” y me relaciono con él. Es decir, la democracia como asunto de las relaciones intersubjetivas asume el consenso y la contradicción como requisito inapelable, necesario. Quiere decir que la democracia asume la diversidad y la

diferencia de los sujetos, características estas que potencian la dialéctica, el conflicto, el disenso. Además, Morín pone de manifiesto que la democracia como actitud y modo de vida, reconoce al ser humano como especie y como género en común unión con las demás especies del planeta; por eso, una democracia así manifestada reconoce la necesidad de preservar a todas las especies para salvaguardar la biosfera.

La democracia supone y alimenta la diversidad de los intereses así como la diversidad de las ideas. El respeto de la diversidad significa que la democracia no se puede identificar con dictadura de la mayoría sobre la minorías; ella debe incluir el derecho de las minorías y contestatarios a la existencia y a la expresión, y debe permitir la expresión de las ideas heréticas y marginadas. A sí, como hay que proteger la diversidad de la especie para salvar la biosfera, hay que proteger la de las ideas y opiniones y también la diversidad de las fuentes de información y de los medios de información (prensa y demás medios de comunicación), para salvar la vida democrática (Morin, 1999, pág. 55)

Es necesario confrontar la democracia en el marco de la ciencia, la tecnología, la especialización e hiperespecialización de las disciplinas. La democracia supone que el sujeto, que el ciudadano pueda construir un punto de vista global, una apreciación, una toma de postura frente a una situación problema. Requiere que el ciudadano tenga acceso a la información, al conocimiento, a la tecnología. Es innegable que los avances del conocimiento y la tecnología han propiciado una transformación cualitativa en la democracia por el impacto y la importancia que el conocimiento tiene en la política. Las grandes decisiones requieren tener conocimiento, y este está cada vez más lejano del ciudadano; el conocimiento se ha vuelto propiedad de unos cuantos especialistas y burócratas. Esta apropiación del conocimiento, esta dificultad que tienen los ciudadanos de acceder a el, han provocado una ceguera en el ciudadano que impide que de manera real pueda participar en la democracia, es decir, a perdido la posibilidad de un punto de vista global y pertinente.

El problema no se plantea solamente por la crisis o la guerra. Es un problema de la vida cotidiana: el desarrollo de la tecnoburocracia instala el reino de los expertos en todos los campos

que hasta ahora dependían de discusiones y decisiones políticas y suplanta a los ciudadanos en los campos abiertos, en las manipulaciones biológicas de la paternidad, de la maternidad, del nacimiento, de la muerte. Estos problemas no han entrado en la conciencia política ni en el debate democrático del siglo XX, a excepción de algunos casos (Morin, pág. 57).

Si bien es cierto, como lo ha señalado Morín que la democracia se ha extendido en las últimas décadas a lo largo y ancho del mundo, hoy por hoy es una realidad más formal que real. La democracia como posibilidad de los sujetos de construcción de su propia historia es un hecho lejano dado su imposibilidad de accionar en la transformación de la realidad y la historia; ello requiere la posibilidad de participar, tomar posición y poder decidir y accionar. Tal posibilidad necesita de conocimiento y saber, y esto es lo que ha cercenado al sujeto como ser político. El control de la ciencia y la tecnología, dada su apropiación por sectores privilegiados de la sociedad, ha sustituido y reemplazado la democracia y la política.

Edgar Morín propone en su concepto de democracia el respeto a la diversidad y la diferencia; esta percepción es ampliamente desarrollada por el autor de origen Chileno Fernando Mires, quien entreteje, con sentido crítico, las relaciones entre democracia, alteridad, otredad y rostreidad. Mires, referido por Malin Pino de Cassanova (2004), construye el concepto de democracia desde la alteridad. En ese sentido, el planteamiento de Mires se volca sobre cómo la conciencia de la existencia del propio yo se da únicamente en la posibilidad de convivir con el otro; el yo emerge sólo cuando soy reconocido por el otro y el otro es reconocido por el yo. Es la posibilidad que se erige sobre la riqueza de lo diverso, de lo diferente; de ese yo que se fortalece, se hace auténtico, cuanto más se reconoce en el otro.

Cuando Mires (Pino Cassanova, 2004) habla del otro, hace referencia al otro “radical”, a aquel que se aparta sustantivamente de los consensos sociales; aquí caben, entonces, los bárbaros, los incivilizados, los salvajes, los asesinos, los prepolíticos, en una palabra, todos. Ese otro radical es el que se hace insoportable para los sujetos “normalizados”, el que no cuadra, no

encaja, no se incluye y no es incluido. Es, parodiando el título de la película, “La suma de todos los miedos” del sujeto construido por la modernidad.

Es claro que en el discurso de Mires se hace referencia al “otro radical político”; sin embargo, desde éste se puede revisar la situación de la microfísica en la política escolar, en las relaciones democráticas posibles que se viven en el espacio/tiempo del aula escolar. Se ha afirmado en la travesía de esta obra de conocimiento que la escuela es una vivencia de alteridades bajo la suposición de la “normalidad”; de antemano, la escuela desconoce lo diverso del mundo de la vida presente en su entorno; por eso, un primer asunto político que se esclarece desde la metáfora del jardín, es que la escuela niega la alteridad cuando impone sus procesos de normalización; y es un asunto eminentemente político porque de por medio hay una decisión consistente en negar al otro “radical”.

Es ese proceso político de negación que se devela a partir del espejo del jardín como prisma de la escuela, donde se observa cómo políticamente el jardinero, quien simboliza el poder y la autoridad, con sus manos, tijeras y todos sus instrumentos, poda cada planta bajo una misma simetría, y aquella que no se aproxime a la regla, simplemente es desechada; así ocurre en la escuela, ya no con tijeras e instrumentos, sino con la prácticas de homogenización humana; aquí los desechos se traducen en reprobación, deserción, exclusión, negación de las posibilidades del sujeto educable. El segundo asunto político es la negación del otro, la indiferencia hacia él; es aquí donde se resquebraja la democracia; ese otro “radical” excluido, es el “otro” que se transforma en el bárbaro, el incivilizado, el que resquebraja la débil democracia formal.

La propuesta de Mires afirma que es el reconocimiento del otro en sí mismo y del sí mismo en el otro, la idea fundacional de cualquier discurso de la democracia. La aceptación de la alteridad constituye la condición vital de la convivencia en cualquier espacio.

Por esa razón vivir en democracia implica un interminable proceso que parte de la aceptación y regulación de las diferencias. Sin diferencias no habría necesidad de democracia. Pero sin democracia las diferencias serían un infierno, nos dice. Saber vivir en democracia es saber vivir con las diferencias. Este postulado es la base para la formulación de cualquier discurso de la democracia pues la aceptación de las diferencias es condición para la convivencia. (Pino Cassanova, pág. 276)

### **14.1 El sujeto histórico/político en la emergencia de una nueva relación entre democracia/educación**

Ilustración 28. SUBJETIVIDAD E INTERIORIDAD



Fuente: (Mind & Words, 2007)

La reconfiguración de la democracia como forma de las relaciones intersubjetivas y vehículo de acción y solución de los problemas sociales, pasa por la necesaria emergencia de un sujeto histórico y político. Tal afirmación supone que el sujeto de los tiempos presentes no se ha asumido en estas dos características; se dice que el sujeto ha estado ausente de los grandes acontecimientos porque ha sido incapaz de leer los tiempos pasados y presentes, de proyectar los futuros posibles, en consecuencia, al estar huérfano de su ser histórico ha sido constreñido en sus posibilidades políticas, y es desde la política que se movilizan las grandes transformaciones sociales.

De esa manera, se entiende la relación compleja, entrecruzada, recursiva entre democracia y el sujeto en tanto ser histórico y político: la democracia, para serlo, requiere sujetos potentes y los sujetos, para serlo, requieren democracias abiertas y profundas. Se encuentra aquí un círculo vicioso difícil de romper, se requiere un “big-bang”, que conmocione y genere potentes dinámicas políticas en la democracia y en la subjetividad. Las respuestas, si las hay, tendríamos que encontrarlas en la formación del sujeto histórico/político.

El sujeto, en su condición de ser histórico/político, emerge en un proceso de formación de su subjetividad; es un proceso de subjetivización no fragmentario, no aislado, no independiente de la subjetivización del individuo; es en la subjetivización que se construye, constituye y configura el sujeto histórico/político. Todo proceso de subjetivización se forja en la confluencia compleja y entretrejida de una multiplicidad de dimensiones, que si bien no determina, si genera las condiciones inciertas en la autoorganización de la subjetividad humana. Estas multidimensiones, como lo propuso Díaz (2007) son:

1. La pertenencia a un contexto. Estar dentro de un contexto no es un determinismo; la subjetivización histórica y política no es una certidumbre previsible por el contexto; el contexto lo que hace es mediar las condiciones como se dan las configuraciones de la subjetividad. En el contexto del jardín, cuando este asume una forma arquetípica de relaciones de verticalidad entre el jardinero y las plantas, no hay posibilidad de visibilización, de expresión natural, de crecimiento espontáneo; las plantas se encuentran completamente parametralizadas, aquí se estirpan las posibilidades del ecosistema de autorresolverse, de autoorganizarse desde las condiciones de la naturaleza. En los procesos de subjetivización escolar, la analogía de la metáfora permite observar cómo, al igual que el jardinero, el maestro se configura en un arquetipo del poder societal, a través de su prácticas normalizadoras realiza un constreñimiento condicionador de las posibilidades emancipadoras del sujeto en formación. La normalización, impronta en la conciencia del sujeto de la negación de lo incierto, seculariza lo diferente, reduce la capacidad del pensamiento de imaginar futuros posibles, linealiza la historia, por tanto, reduce el mundo a los determinismos.
  
2. El vínculo participante con un ethos cultural prevaleciente. El ser humano es un ser de cultura, ser cultural y ser culturalizado. La constitución, configuración y construcción del sujeto histórico/político se da en la tensión entre lo institucionalizado y lo emergente. La cultura abarca la institucionalización de lo que es y ha sido aceptado por la sociedad; la democracia y la política asumen unas formas institucionalizadas de ser, de presentarse, de hacerse; la constitución de la subjetividad en el ámbito escolar, se genera en el entretreído del ethos de la escuela, que de ninguna manera es distante del ethos cultural; la democracia escolar, su forma cultural, es una reproducción de la sociedad.

La cultura de la democracia escolar es, de igual manera, una cultura de la forma, no de lo substantivo, el sujeto en formación política no pasa de ser un sujeto elector. Posibilitar la emergencia de un sujeto histórico/político potente requiere un escenario cultural diferente; la democracia debe generarse en una cultura de la discusión, del debate, de la toma de posturas, de la acción y la participación propositiva y activa.

3. Los indicios de una transición epocal: La subjetividad es procesual, mutante, temporal, por tanto, vinculada a la epocalidad prevaleciente. Es importante destacar las importantes mutaciones antropológicas propiciadas y potenciadas por la irrupción de los sofisticados dispositivos tecnológicos. Se ha roto la noción espacial de la comunicación, porque esta es móvil y nómada. Irrumpen así, nuevas racionalidades y nuevos sujetos, que asumen con naturalidad las nuevas mediaciones tecnológicas (cibersubjetividades y sujetos cyborg).

Las subjetividades del tiempo presente tienen un potencial diferencial; la predisposición generacional y genética hacia la nueva espacialidad de las formas de comunicación hacen que el acceso a la información transforme sus posibilidades como sujetos históricos y políticos; el reto de la escuela es generar las condiciones de subjetividad para potenciar democráticamente la información y su uso; la información, su transformación consciente profundiza y amplía las posibilidades de la democracia.

4. Temporalidad fragmentada: tensión entre el tiempo/almanaque/ finito y el tiempo/devenir, entre un tiempo lineal/contiguo y un tiempo imprevisto/contingente. Con la irrupción de las TICS, los tiempos, en especial los relacionados con el aprendizaje son asincrónicos, los vínculos con las personas son inestables y pasajeros. Emerge un nuevo sujeto con nociones distintas del espacio/tiempo; la subjetividad emerge en otras condiciones de temporalidad.
5. Unos dispositivos de control social: Los dispositivos de control son lo instituido (lo normalizado), que le da unidad a la cultura, la conservan; son las sujeciones no visibles que sujetan al sujeto, manteniendo el orden establecido. La idea de la “normalidad”, introyectada en el inconsciente social, es el dispositivo de control más sutil pero más potente que existe, este dispositivo obliga a que los sujetos se inclinen por las formas “normalizadas” y masificadoras de lo humano.



6. El despliegue de nuevas narrativas: La subjetividad se expresa como narración biográfica sobre y desde la vida cotidiana. He ahí su potencia, es vida viva. A pesar de los dispositivos de control emergen en la contemporaneidad otras formas de narrar y de narrarse; estas nuevas narrativas son propiciadas por la emergencia de las tecnologías de la información y la comunicación, que permiten un despliegue más amplio de la cultura, de la posibilidad de conocer y compartir otros mundos, de crear y recrear otros lenguajes, más simbólicos y menos formales.

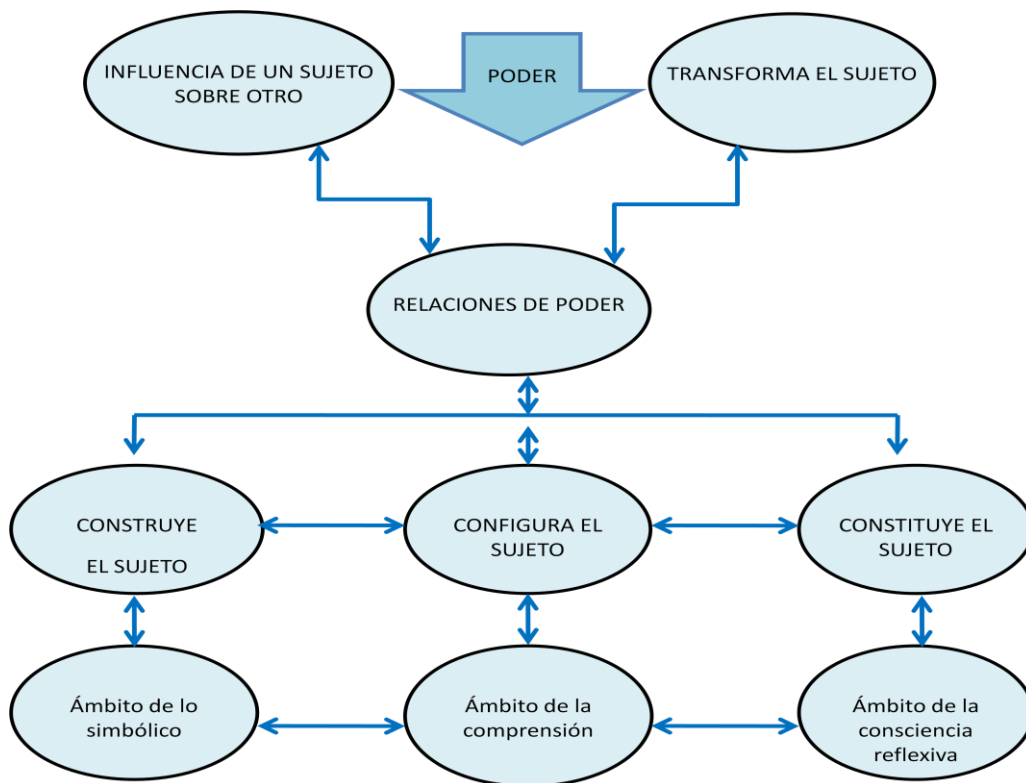
Ilustración 29. MULTIDIMENSIONES CONSTITUTIVAS DE LA SUBJETIVIDAD



Fuente: Construcción propia

En el proceso de subjetivación/intersubjetivación, en las dinámicas relaciones sujeto/sujeto, es donde se recrea y crea el poder. Alfonso Sánchez Pilonieta manifiesta que en toda relación se da una influencia de sujetos sobre otros, transformándolos. Esta capacidad de influenciar y transformar es lo que se llama “poder” y las relaciones que se dan en esa interacción de influencia es lo que se ha denominado “relaciones de poder”. (Sanchez-Pilonieta, 2009)

Ilustración 30. PODER Y SUBJETIVACIÓN



Fuente: Construcción propia

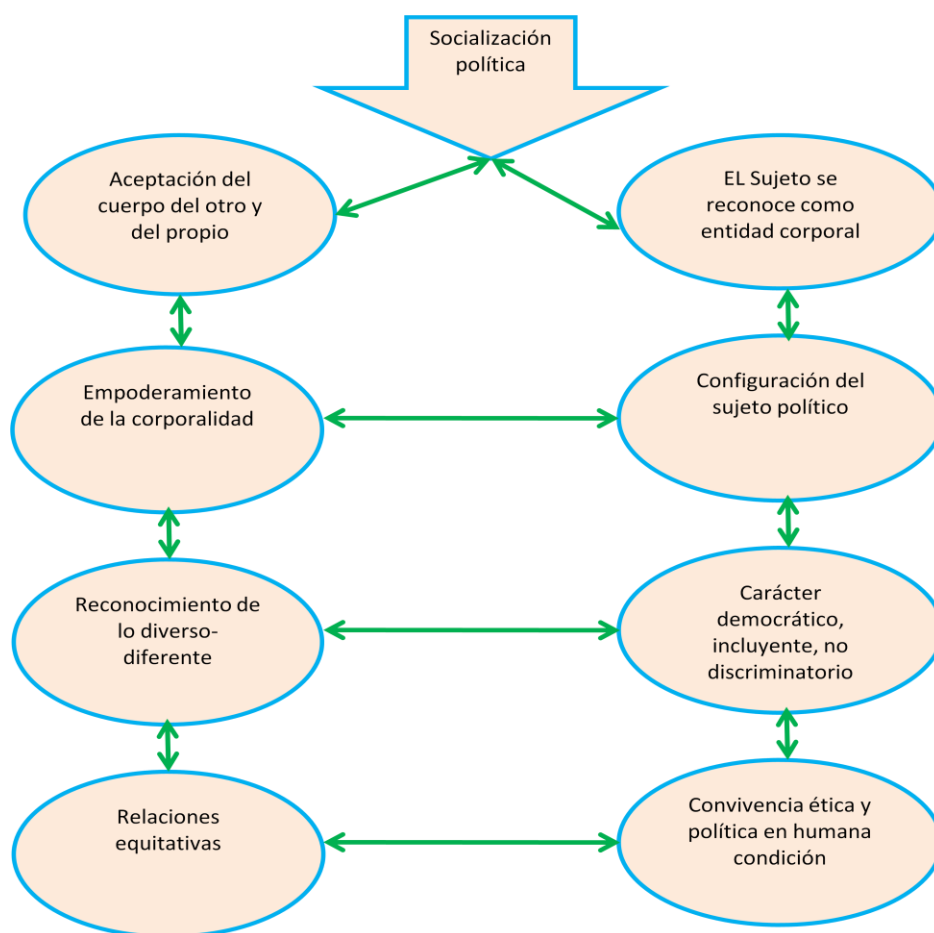
Es en esas relaciones de poder donde emerge el sujeto político. Al respecto, Sánchez Pilonieta, hace una distinción necesaria entre la construcción, la configuración y la constitución del sujeto político.

En tal sentido, se construye sujeto político en cuanto existe una simbología que lo describe y, por lo tanto, le permite trasladarse a la comprensión de los otros; es decir el sujeto político se construye en el ámbito de lo simbólico. La configuración, por su parte, se da en tanto la construcción simbólica se moldea a la comprensión del individuo, o sea, el sujeto comprende su capacidad de influencia y, en la interacción con los otros, la interpreta dándole forma. Y finalmente, la constitución del sujeto político hace referencia la consciencia reflexiva, no necesariamente discursiva, que surge en la socialización; comprendida por el sujeto como inherente a sí mismo, que lo determina y lo constituye. (Sanchez-Pilonieta, 2009, pág. 11)

La subjetividad política es un proceso a la vez de socialización, en ese proceso, el sujeto se reconoce como entidad corporal, acepta su cuerpo y acepta el cuerpo del otro. La apuesta de la obra de conocimiento camina en ese sentido: La constitución ontológica del sujeto (sujeto maestro, sujeto estudiante), que asuma y reconozca la corporalidad propia y del otro; por eso se habla de configuración del sujeto político, ya que el sujeto se comprende en su corporalidad comprendiendo y reconociendo al otro, también en su corporalidad. La configuración del sujeto político hace un empoderamiento de la corporalidad, de ahí el carácter democrático, incluyente, de acogida.

Un sujeto político que se construye, configura y constituye desde la corporalidad, adviene en el reconocimiento de lo diferente, lo diverso; es un sujeto en potencialidad de construir relaciones equitativas, de una convivencia ética y política en humana condición.

Ilustración 31. SOCIALIZACIÓN POLÍTICA



Fuente: Construcción propia

Se ha señalado la necesidad de un sujeto que emerja en su carácter histórico y político, por lo que se requieren alternativas de formación de la subjetividad desde la educación. La democracia, que acepta y vincula la diferencia, parte del reconocimiento del propio ser en el ser del otro, un ser con otro nivel de conciencia, con posibilidad de pensar los tiempos pasados y presentes incidir en la construcción del futuro. La escuela debe ser responsable de la construcción de una subjetividad política potente:

Sujeto político es el sujeto que toma posición frente al orden social en donde se encuentra, haciendo uso de su pensamiento y de su actuar. De esta forma, utiliza la acción, una de las condiciones humanas, para defender lo propio del ser y de lo público, entendiendo la acción como la posición del sujeto en relación, donde interviene su iniciativa, constituyéndose como ser en conjunto. Así se convierte en actor, reconociéndose y siendo reconocido por un colectivo por la manera de actuar, de representarse, en última instancia, por ser autor de su propia vida, de su historia personal y social. (Sanchez-Pilonieta, 2009, pág. 29)

## **15. EL RECONOCIMIENTO DE LO DIFERENTE COMO ASUNTO VITAL DE LA DEMOCRACIA**

Las imágenes que representan - la metáfora del jardinero, dan cuenta de las posibilidades de un nuevo sujeto histórico/político porque ha puesto de manifiesto la necesidad de reconfigurar ontológicamente la responsabilidad antropológica del maestro en razón a su condición humana y profesional, que, a su vez posibilita y potencia la emergencia de una nueva forma de concebir, asumir y acoger a los diferentes y lo diferente en la escuela, en la microfísica del aula de clase. Esta reconfiguración es creación, poiesis no sólo de una nueva pedagogía, sino de una nueva forma de ser, estar, sentir y relacionarse con los otros.

La metáfora del jardinero permite escudriñar las razones éticas que movilizan las acciones de éste en el jardín; cuando se habla de razones éticas, se hace mención a la manera como, desde lo que él cree y sabe, establece unas relaciones con el jardín, una forma de relacionarse, de asumir la diversidad de la vida, de tratarla, de cuidarla.

¿Cómo se lee el asunto de la democracia y de la subjetividad política en la metáfora? A través de las categorías y el diálogo desarrollado entre los autores, se ha dado claridad: “el asunto de la democracia es mucho más que los formalismos políticos y jurídicos conocidos en el mundo occidental”. La democracia es dar respuesta a la manera, a la forma como se le da cabida al

diferente, a cómo se le reconoce y se le acoge. Por eso, la democracia no es un innatismo, es una construcción subjetiva y social.

En el jardín no hay elecciones, ni alcaldes, ni presidentes, ni concejales. Sólo están el jardinero, su saber, sus medios y la vida. La ética del jardinero construye una manera de ser y actuar profundamente democrática en el jardín; es en esta manera de ser y de relacionarse donde emerge la democracia: a cada ser vivo le es reconocido un espacio, un tiempo para ser y crecer; a cada planta se le brinda los cuidados requeridos, se le ayuda a constituirse en la mejor forma que le sea posible; todas las plantas son tratadas con equidad, sin menosprecio; cada uno juega un papel; su presencia, guiada por las manos del jardinero configuran en el conjunto la belleza del jardín. La democracia en el jardín se construye, configura y constituye desde la corporalidad del jardinero y de las plantas; es este reconocimiento de la corporalidad que hace vida y se hace vida en democracia, lo que posibilita la emergencia en toda sus posibilidades de la Trinitaria; es la configuración ontológica diferente del jardinero, manifestada en su ética/estética, la que permite a esta planta, a pesar de ser pequeña, crecer esplendorosamente en medio de altos y frondosos árboles; es la ética del jardinero la que le brinda el espacio, la luz del sol, los nutrientes y cuidados necesarios para ser y estar en el mundo/jardín; este es el espíritu democrático que emerge desde otra ética, que asume estéticas diferentes.

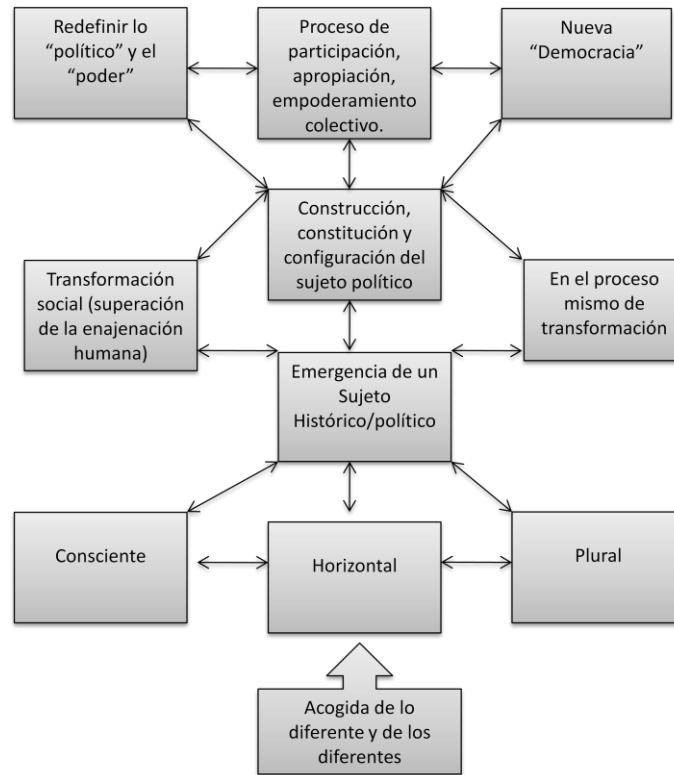
Así, en la metáfora se aprecia cómo se generan unas relaciones entre el jardinero y las plantas, entre ellas mismas; relaciones en las que el jardinero influye sobre la vida del jardín, no para dominarla, sino para transformarla en una condición donde cada una se pueda expresar desde lo mejor de cada una. La metáfora permite recorrer la realidad de la escuela; devela cómo el maestro realiza un proceso de socialización política.

No se da un reconocimiento de la corporalidad como posibilidad de la subjetivización política, sino una dominación y una normalización de esta; por ello, se anulan, inhiben e invisibilizan las diferencias. Desde la propuesta de reconfigurar las responsabilidades antropológicas del maestro, a la manera del jardinero, emerge la necesidad de un empoderamiento del maestro, desde donde redefine “lo político”, el “poder” y la “democracia.

Se plantea que una concepción de democracia que posibilite el reconocimiento de la diferencia y la emergencia de un sujeto político en el aula contemporánea, es una concepción que tenga como principio fundamental y radical el reconocimiento y la acogida de los diferentes. Una democracia así concebida implica un reconocimiento desde la corporalidad, una aceptación de la misma.



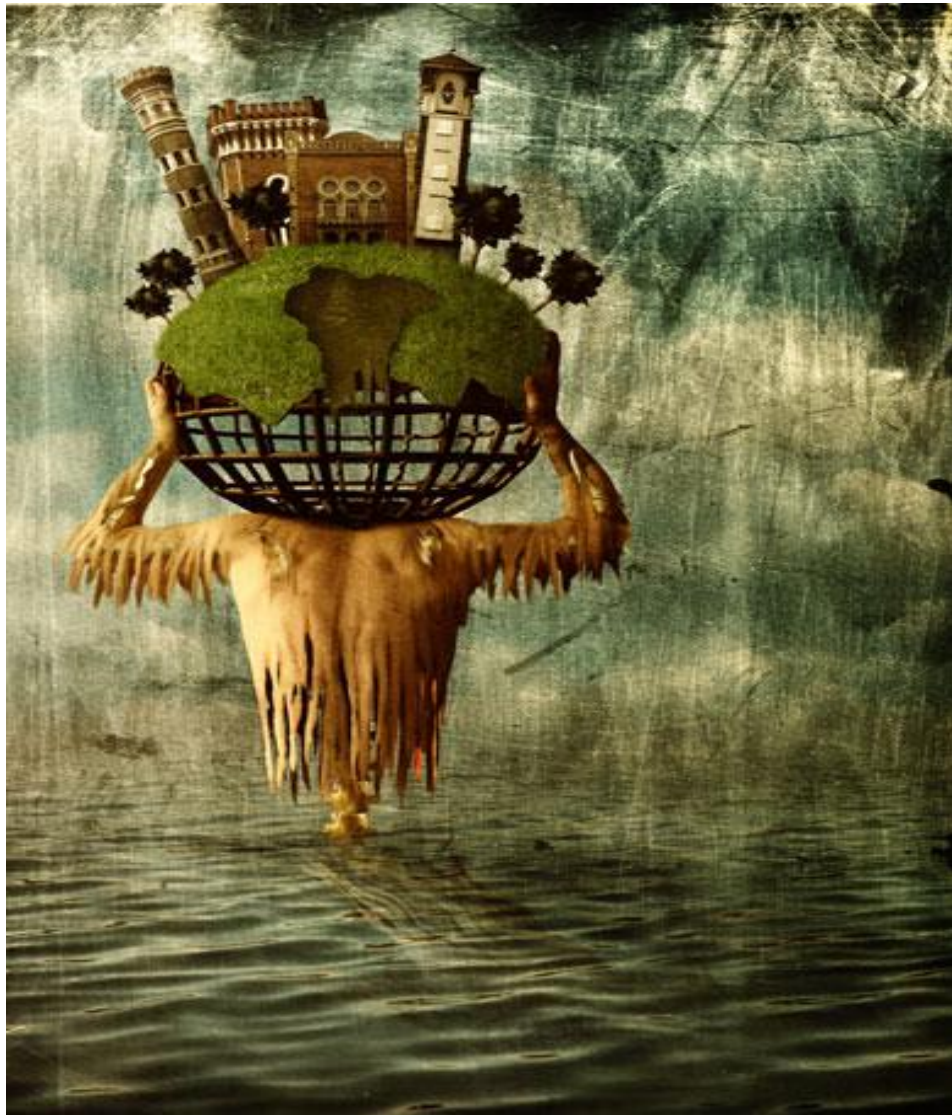
Ilustración 32. ACOGIDA Y DEMOCRACIA



Fuente: Construcción propia

## 16. ¿ABONOS O VENENOS?: EDUCACIÓN EN GLOBALIZACIÓN

Ilustración 33. CONDICIÓN HUMANA



Fuente: (Trasdós, 2012)

El ser humano se humaniza a través de la cultura, pero no todos son iguales.

Hacer una aproximación a las interrelaciones entre educación y desarrollo local en la movilidad cognitiva y epistémica que despierta el interés de conocimiento de la obra (la visibilidad de las alteridades en el aula de clase), requiere comprender el desarrollo y la educación en el contexto mundial, que es un contexto condicionado por el fenómeno de la globalización. Comprender el interés de investigación y la apuesta emancipadora de la obra desde las posibilidades del campo del desarrollo, impele a un esfuerzo de pensamiento, de entender en profundidad lo local en las dinámicas de la globalización. Por eso, se hace necesario de manera fundamental, entender como categoría y como fenómeno qué es la globalización.

Para hacer este acercamiento a la definición de globalización se convoca al diálogo a Marco Raúl Mejía (2006), quien desde una postura crítica/propositiva realiza una investigación sobre el fenómeno, haciendo énfasis en sus implicaciones para la educación.

Según Mejía, la globalización es un fenómeno intrínsecamente ligado al desarrollo del capitalismo; corresponde a la fase más desarrollada de su proceso de internacionalización, pero es mucho más compleja que esto; desde esta comprensión se reconoce el origen económico como detonante del proceso de globalización, pero extiende sus ramas de manera muy compleja en todos los subsistemas humanos. Desde la perspectiva del autor, se establecen los siguientes ámbitos que conforman la actual globalización:

- Constitución de un sistema/mundo como forma de control de la nueva forma del capitalismo.
- Consolidación de la visión occidental de la historia y la sociedad
- Fenómeno de desterritorialización, presencia de lo global en lo local, habitancia en otro mundo, otra cultura, sin salir del territorio.
- Reestructuración de los modos de ser, sentir, hacer, pensar, saber y emprender.

- Reformulación de la ética para adecuarla a los nuevos tiempos.
- Múltiples globalizaciones conviviendo al interior de un capitalismo desigual.
- Incidencia preponderante de la tecnología en el desarrollo y profundización de la globalización.
- Imposibilidad de descentrarse del fenómeno; es decir, no es posible hacerse a un lado, evitar el fenómeno; todos los seres humanos están involucrados en la globalización; lo que sí se puede hacer es tomar conciencia de él.

A partir de los elementos planteados por Mejía, se propone en la obra la siguiente definición de globalización:

La globalización es un fenómeno intrínseco a la fase de internacionalización del capitalismo, con una fuerte connotación económica, pero que en razón de los intereses emanados desde estas dinámicas, ha generado complejamente una serie articulada de impactos en todos los ámbitos de la vida del hombre y de la sociedad. Estos ámbitos son de orden político, social, cultural y tecnológico; la globalización tiene una génesis económica pero su gran movilizador ha sido el desarrollo de los medios de transporte y las tecnologías de la información y de la comunicación. Además, se ha cimentado ideológica, filosófica y políticamente en lo que se llama neoliberalismo, quien le da sustrato de justificación a la globalización. Así, la globalización es una especie de ruptura de las fronteras económicas, culturales, sociales y políticas, con un fuerte direccionamiento ideológico homogeneizador desde la perspectiva eurocéntrica/ occidental, que pretende recrear un sistema/mundo único/unidireccional capitalista, que facilite todo tipo de intercambio, en especial el del capital; movilizaciones con poco o sin control; movilizaciones espacio/temporales efectivas, en busca del menor costo en mano de obra, materias primas, transportes, menores o nulos impuestos; es decir, movilizaciones que permitan el mayor lucro posible.

La globalización es un proceso sumamente dinámico, resultado de la desterritorialización de la economía, el desarrollo de los medios de transporte y el enorme avance de la tecnología. Esta globalización es sumamente compleja, empujada por muchos factores interrelacionados, pero fundamentalmente hay dos que juegan un papel muy relevante en el proceso: 1) la economía y los factores de poder detrás de ella, quienes trazan sus intereses y delimitan los rumbos del proceso de globalización; 2) la tecnología, que en sus sorprendentes desarrollos ha facilitado los procesos de intercambio a todo nivel entre las sociedades contemporáneas, así, la globalización se presenta en formas de intercambios y de acercamientos, no sólo de bienes materiales, sino de cultura, de movilizaciones, de información, de lo bueno y de lo malo.

La globalización incide en todo, afecta a todo, y condiciona a todos los seres humanos; la globalización no es neutral, obedece a los intereses de los grandes grupos económicos del mundo, intereses que son mediados por organismos como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, en ese sentido, la globalización es una nueva forma del capitalismo, anclada a su pasado pero reestructurado en las nuevas complejidades del mundo (Mejia Jimenez, 2006); este capitalismo se arroja en la ideología neoliberal, quien le da sustento político y filosófico; el ideario neoliberal de manera muy sofisticada genera la ilusión de que la única alternativa de bienestar y desarrollo posible es la que permite el movimiento libre de las cosas (no así de las personas), desde la forma capitalista como se ha presentado la globalización.

Esta globalización neoliberal está cimentada, como lo propone Max Neef (1998), en seis (6) mitos:

1. La globalización es el camino efectivo hacia el desarrollo. Max-Neef demuestra cómo a partir de la década de los 80, los países de América Latina y África cambiaron su modelo de sustitución de importaciones por el libre mercado; impusieron lo que se llamó la apertura económica. Las cifras demuestran cómo se han acrecentado las brechas entre países ricos y pobres y cómo han disminuido los ingresos de los ciudadanos.

2. La mayor integración a la economía global es buena para los pobres. Con esta idea, recursos humanos, capacidades y políticas, se han desviado a otros asuntos distintos a los de atender urgentes necesidades vigentes en salud, educación e industrialización, puesto que los países se han tenido que someter a las restricciones y regulaciones impuestas, en especial por la Organización Mundial del Comercio.
3. Las ventajas comparativas son la mejor manera de superar la pobreza. El libre comercio resulta aberrante, estas ventajas comparativas, para el caso de América Latina, se han convertido en mano de obra barata y suministro de materias primas. ¿Cómo superar la pobreza en esas condiciones?
4. Más globalización igual más empleo. El capital transnacional se desplaza a donde tenga menos costos y más ganancias. Esto es una lógica tan perversa que genera desempleo en los países de origen (la mano de obra resulta más costosa) y subempleo en los lugares donde este capital se ubica, así, ni siquiera es subempleo, porque en países como Indonesia, lo que se está generando es una nueva forma de esclavitud.
5. La globalización es más democracia. ¿Cómo se puede hablar de más democracia, cuando las grandes decisiones las toman unos pocos, que ya ni siquiera son los gobiernos de los países, sino los representantes de las grandes corporaciones?
6. La globalización es inevitable. Hay dos, seguramente entre muchas posibilidades, de revertir la globalización. Una, es transformar las lógicas de la economía, recuperándola desde el plano de lo local; la otra, como la propone Marco Raúl Mejía (2006), es construir una globalización desde “el sur”; es decir, una globalización desde las geografías locales, desde las geo - pedagogías.

Como se observa, hay una fuerte idea sobre la concepción de desarrollo que se ha extendido de norte a sur. Desarrollo es el tipo de desarrollo de las llamadas naciones ricas, concepto que se asimila al crecimiento de la producción. Es decir, entre más crecimiento y más producción, más desarrollo habrá.

¿Qué relaciones se encuentran entre esta forma de ver el desarrollo y la educación? La globalización que se desarrolla en los tiempos presentes está condicionada por los intereses de los capitales transnacionales, que impulsan toda una serie de dinámicas en el orden económico, social y político, dinámicas que apuntalan la movilidad del capital, la reducción de restricciones, de tal manera que los recursos de las multinacionales puedan movilizarse con facilidad hacia los espacios donde el capital pueda obtener el mayor lucro posible.

Estas dinámicas de orden económico y social, a su vez, desarrollan un modelo político que posibilita dichas flexibilizaciones, así, la forma política que asume la globalización impulsada por el capital transnacional es el neoliberalismo, que cercena el papel del Estado, debilitándolo y abriéndole camino al “juego” del mercado. Como efecto de las políticas neoliberales, se observa la privatización de empresas estatales, la entrega a particulares de servicios vitales como la salud, la flexibilización laboral que ha implicado la pérdida de derechos de los trabajadores adquiridos a lo largo de la historia, entre otros.

La concepción y el consecuente modelo de desarrollo, derivados de esta forma de globalización y su sustento político neoliberal, tienen como propósito último garantizar la rentabilidad del capital, para ello, requieren mejorar la productividad de los factores que participan en la producción y garantizar el crecimiento económico. Como lo ha postulado Max-

Neef, el interés de esta forma de desarrollo es la rentabilidad y la mayor utilidad, no se interesa por el bienestar de las personas, no es su fin, en este contexto, más desarrollo no se traduce, necesariamente, en bienestar social.

La globalización capitalista neoliberal y el modelo de desarrollo que de ella deriva, requiere un tipo particular de sujeto que se ajuste a estas condiciones. Un sujeto objetivizado, en doble sentido: productivo (factor de producción), y un sujeto consumidor, sin capacidad de crítica y de transformación. Este sujeto “mínimo”, requiere el desarrollo de unas competencias; es aquí, donde se articulan las relaciones entre “desarrollo” y educación.

El concepto de competencias constituye el nodo articulador del desarrollo y la educación; es a través de las competencias que se desarrolla el sujeto “mínimo”, las competencias son la forma como el capitalismo neoliberal ha permeado la educación para garantizar la estabilidad económica y política del sistema, ejercer dominación ideológica sobre los sujetos y garantizarse el tipo de trabajador que se requiere.

En el siguiente esquema se visualizan y articulan estas relaciones e implicaciones:



Ilustración 34. GLOBALIZACIÓN Y EDUCACIÓN



Fuente: Cosntrucción propia

En la literatura predominante se le han asignado a la educación grandes responsabilidades, se ha dicho que la educación, particularmente su calidad, es responsable en buena parte del desarrollo económico y social de una comunidad (en términos de micro - territorio) y de una nación (territorio nacional).

En esa afirmación, coexisten dos conceptos claves que es conveniente revisar, puesto que de su revaloración en contexto se podría incluso, identificar en profundidad las responsabilidades de la educación, estos conceptos son “desarrollo” y “calidad”. Ambos, como se entiende en los “acuerdos conceptuales”, corresponden al mismo tronco familiar, provienen de las mismas raíces ideológicas y políticas de la sociedad global y capitalista que impera en el mundo contemporáneo, tienen que ver con productividad y rentabilidad.

En el contexto de lo educativo, cuando se hace referencia a calidad se habla de la capacidad del sistema escolar de generar individuos competentes para el mundo laboral y la sociedad de consumo, es decir, individuos capaces de insertarse en el ámbito productivo, entregando de manera eficiente su capacidad humana, pero también con el sustrato ideológico necesario para participar de las cadenas de consumo y el sometimiento político necesario. Por eso es que este concepto promueve el individualismo, la competencia, la objetivización del ser humano.

En esas mismas categorías se encuentra el asunto del desarrollo, como lo ha denunciado Max- Neef (1998), no se refiere a la satisfacción de las necesidades humanas, ni a potenciar lo

que nos hace más humanos, se refiere, en esencia, a mejorar productividad y capacidad de consumo. Por eso es un desarrollo sin rostro, es un desarrollo que se vivencia en cifras y datos; la pobreza y las pobrezas se ocultan en estos. Este enfoque ha generado la tragedia global y humana del mundo contemporáneo.

Una pedagogía desde el contexto del territorio reconsidera el asunto del desarrollo en alteridad, en relaciones intersubjetivas, reconfigura el concepto y obliga un cambio paradigmático profundo. Este cambio paradigmático es multidimensional, complejo y transdisciplinario, porque requiere encontrar los difusos intersticios entre el ámbito de lo político, el desarrollo humano y la educación, desde la perspectiva pedagógica.

¿Qué tendría que ver la pedagogía con el desarrollo, o que tiene que ver el desarrollo con la pedagogía? Se podría encontrar un espiral en bucles de retroacciones y reconfiguraciones mutuas. En primer lugar, es preciso considerar la necesidad de la pedagogización del desarrollo, es decir, cómo asume la pedagogía el rostro del niño, fruto del desarrollo neoliberal y capitalista. En segundo lugar, el concepto de desarrollo, como asunto de lo humano permeando la reflexión pedagógica y curricular del sistema escolar. En tercer lugar, reconfigurar dentro del actor maestro, la necesidad de asumir una política antropo – ética, comprometida con la humanidad y el planeta, que le permita dinamizar procesos de mayor participación comunitaria en el eje política-educación- desarrollo.

Ilustración 35. PEDAGOGÍA DESDE EL TERRITORIO



Fuente: Construcción propia

Esta reflexión suscita algunas ideas emancipadoras: una pedagogía desde el territorio, provocadora de nuevas urgencias, de nuevas humanidades, de nuevos rostros y nuevas palabras, que ponga en escena la emergencia de un sujeto en diálogo con su humanidad, en conciencia de su ser en e-xistencia con los otros, un sujeto capaz de des-objetivarse y movilizar la condición humana de manera preponderante, irrelevando el individualismo y el consumismo destructor; una pedagogía desde el territorio y en perspectiva de desarrollo humano, próxima a la ética del jardinero.

La metáfora del jardinero permite rastrear el complexus de relaciones y retroacciones que emergen en la dinámica educación/desarrollo, dentro de la microfísica del ámbito escolar y en relación con la emergencia de las alteridades humanas en el aula de clase. La metáfora hace una lectura alternativa de las interpretaciones paradigmáticas tradicionales sobre el desarrollo y la educación, en la metáfora el espacio escolar se entiende como el terreno, el escenario donde se recrea el jardín, en este espacio, las relaciones que emergen entre el terreno, las plantas, el jardinero, constituyen y configuran el mundo de la vida, pero son relaciones delimitadas desde afuera, que tensionan la ética del jardinero; es él quien interpreta el destino del jardín, y a partir de allí y desde la conciencia/ética que lo movilizan, emergen las particularidades de este.

Ilustración 36. HOMOGENIZACIÓN EN EL JARDÍN



Fuente: (Word Press, 2011)

Si las tensiones hacia el jardín son de interés económico, y es esta la interpretación ética/estética del jardinero, el jardín es una fábrica de producción en masa, programado,

linealizado, un jardín donde se retiran las plantas que no cumplen las “especificaciones técnicas”; sólo se aceptan las que se puedan ofrecer al mercado. Se pierde el sentido del cuidado hacia la vida, emerge la segregación intencionada. Aquí, las tensiones provienen del mercado y la globalización, configurando una ética del utilitarismo, propia de los intereses del mundo globalizado. ¿Será que desde la globalización se ha impuesto una ética del utilitarismo en el aula de clase?

Desde el ámbito del desarrollo en el paradigma tradicional, la escuela se asume como un jardín - fábrica, en el cual las “especificaciones técnicas”, ya no de las plantas sino de los estudiantes, son las competencias, desde esta mirada emerge la pregunta que al relacionar el interés fundante de la obra de conocimiento con el campo de educación y desarrollo, permite movilizar el pensamiento, el conocimiento y la sensibilidad hacia posturas y propuestas en apertura de humanidad, en relación con visibilización de la alteridad humana en el ámbito escolar. Una de las preguntas derivadas del campo es:

**¿Cuáles son las multicausalidades recíprocas entre homogenización/estandarización y masificación en el aula?**

En otra mirada, en otra emergencia, el jardinero reconoce en conciencia las tensiones del mundo y la sociedad, entiende cuáles son los intereses que se movilizan en las dinámicas del mundo, resignificándolo desde otra ética; el jardinero hace posibles nuevas relaciones en el espacio/tiempo del jardín, desde allí, hace conciencia de la vida, trasciende una ética que se sobrepone al utilitarismo, una ética del cuidado, que permite la emergencia de la diferencia.

Es claro entonces, que la concepción de desarrollo es un fuerte condicionante de las posibilidades de la emergencia y la supervivencia de la vida indistintamente concebida, el discurso tradicional del desarrollo acepta, en lo ideológico, muchos derechos: a la vida, la igualdad, la justicia, pero estos se contradicen con este discurso, puesto que no corresponden a la naturaleza de los intereses que intrínsecamente lo movilizan. Es un modelo con una acepción utilitarista de la vida, que la cosifica y la objetiviza. En la metáfora del jardín, las plantas son mercancía para vender, deben cumplir las “especificaciones técnicas”, así mismo, en la escuela los estudiantes se deben formar como sujetos “competentes”, en ambos casos, plantas y estudiantes, quien no alcance las “especificaciones técnicas”, es segregado, rechazado, excluido.

Ilustración 37. GOLCONDA. RENE MAGRITTE



Fuente: (Trasdós, 2011)

La sociedad del consumo ha acentuado la ruptura en las relaciones humanas, pero la paradoja está en que también ha masificado el hombre.

Desde esta concepción de desarrollo, que tensiona la escuela con la inmersión de las competencias que homogenizan, estandarizan y masifican lo humano, que no hace reconocimiento de las alteridades en lo diferente, que estrecha el camino para la formación y que cosifica lo humano en relaciones causales del otro con lo otro, hace emergencia otro interrogante del campo:

**¿Qué concepciones de desarrollo influyen en el reconocimiento de la diferencia en la escuela y en la emergencia de un sujeto histórico?**

Las preguntas que hacen emergencia en el campo de educación y desarrollo, no lo hacen de manera aislada sino que están orientadas y alimentadas con la pregunta que funda la obra de conocimiento:

Para comprender y sumergirse en las aguas **profundas** de las preguntas, es necesario hacer un diálogo con algunos autores que han desarrollado las categorías y permiten generar conocimiento haciendo aperturas y emergencias que posibiliten vislumbrar algunos acercamientos a estos interrogantes.



Acercarse al significado de las categorías que se movilizan en estos interrogantes: homogenización, estandarización, masificación y diferencias humanas, implica en el marco de esta obra, el diálogo con Skliar (2002), quien hace un amplio y profundo estudio y crítica al concepto de “normalización”. Skliar hace posible situar estas categorías en el campo de educación y desarrollo, develando los intersticios y relaciones entre lo “normal” y el concepto de “desarrollo”.

La investigación adelantada por el autor, brinda luces sobre lo que está detrás del paradigma clásico del desarrollo que instrumentaliza al ser humano, la escuela tradicional, relacionada con esta forma de ver el desarrollo mediante la adopción e implementación de las competencias, enfatiza aún más el propósito de un ser “normalizado”, aquel que cabe dentro de los preceptos propuestos por la globalización neoliberal, que excluye de forma sutil lo diferente.

La escuela inmersa en este paradigma de desarrollo, es una escuela al servicio del desarrollo de la producción y la instrumentalización humana. Desde allí se habla de una escuela homogenizadora, estandarizadora y masificadora. Por esta razón, la educación se moviliza en una dinámica en espiral desde la triada democracia-desarrollo-pedagogía. Esta triada presenta unas relaciones tan imbricadas y entretrejidas que realizar reflexiones parceladas o distantes en cuanto a sus contextos y dinámicas vinculantes con la educación, es un absurdo cartesiano.

## **17. DESESCOLARIZAR LA EDUCACIÓN O TRANSFORMAR LA ESCUELA**

Si la “normalización” en la educación se moviliza en el espacio/tiempo escolar, ¿qué se comprende como escuela? Carlos Calvo (2010) ha desarrollado una comprensión del concepto de escuela tratando de hacer una prospectiva de cómo sería una educación sin la escuela; el autor afirma que la escuela de hoy se funda en el paradigma cartesiano, por tanto, es lineal, cerrada, con lenguajes preconfigurados. Es una escuela de la “normalización”, asunto en el cual dialoga con Carlos Skliar. Por tanto, desde estos significados, hay que hacerse la pregunta de si la escuela educa o “formatea”.

La escuela contemporánea es “formateadora”, se alejó del ideal griego de la Paideia, donde educar era formar, era dejar salir lo mejor de la condición humana, es decir, allí había una concepción de lo humano, del desarrollo desde las personas. Desarrollo es el desarrollo de las capacidades, de los talentos, del espíritu, de la trascendencia. Esa concepción de desarrollo se perdió, la escuela ya no educa. Carlos Calvo, por eso, afirma que una cosa es la escolarización y otra la educación.

Desde esa mirada, transformar la educación requiere reconfigurar el papel de la escuela en relación con el desarrollo, en otras palabras, la escuela debe preguntarse qué concepción de

desarrollo la moviliza desde lo antropológico, lo social, lo ético, lo estético y lo político. Se evidencia la necesidad de una forma distinta del desarrollo, con una mirada diferente del ser humano, una mirada no objetivizante, en la que lo importante es la supremacía de la humana condición de toda la especie. Así, emergen los siguientes interrogantes:

¿Qué concepto de desarrollo permite la emergencia de una educación que potencia la expansión en humana condición y la transformación de la escuela?; ¿Qué concepto de desarrollo es consecuente y coherente con una propuesta, que desde lo ético y lo estético, permite la apertura de una pedagogía del reconocimiento, de la diferencia y de la acogida?

Los interrogantes enrután la reflexión hacia la necesidad de otro modo de desarrollo. Manfred Max-Neef ofrece una propuesta dialécticamente distinta al modelo clásico de este (1998), para el autor, transformar el desarrollo requiere concebir una nueva forma de la economía y de allí un nuevo concepto del mismo. Plantea cinco (5) postulados para esta concepción de economía y de desarrollo:

1. La economía está para servir a las personas y no las personas para servir a la economía.
2. El desarrollo tiene que ver con las personas y no con los objetos.
3. El crecimiento no es lo mismo que el desarrollo y el desarrollo no precisa necesariamente del crecimiento.
4. Ninguna economía es posible al margen de los servicios que prestan los ecosistemas.
5. La economía es un subsistema de un sistema mayor, que es finito: La biosfera. Por tanto el crecimiento permanente infinito es imposible.

Además de los cinco (5) postulados, Max-Neef propone lo que denomina un principio valórico: ningún interés económico, bajo ninguna circunstancia, puede estar por sobre la valoración de la vida.

Max-Neef establece el desarrollo desde el sujeto, desde su humana condición, pero como perteneciente a la biosfera, o sea, el desarrollo se da en relaciones eco sistémicas, implica que el desarrollo subyace en la expansión de la humana condición, pero con lo otro y con los otros.

Otro asunto que es vital en la transformación del concepto de desarrollo es el territorio y las externalidades que influyen en él; así, el paradigma tradicional asume que el desarrollo dentro del territorio está determinado por el nivel de especialización que tiene en relación con las demandas del mercado global; estas lógicas son las que han determinado que América Latina y África hayan sido predispuestas sólo para la producción de materia prima, desconociendo otro tipo de posibilidades. A este paradigma, se le antepone el concepto de desarrollo endógeno. Oscar Madoery (2008), plantea el desarrollo endógeno como alternativa al enfoque que lo entiende sólo como crecimiento económico.

Se trata de una mirada política del desarrollo territorial que toma en consideración las posibilidades reales que permiten los contextos de actuación, a partir de la forma en que impactan en cada realidad local las políticas nacionales y / o regionales de desarrollo, así como los procesos globales. Subraya las capacidades endógenas que genera cada territorio para su desarrollo, las dinámicas particulares que adquieren las sociedades locales y las estrategias desplazadas por los gobiernos, empresas, instituciones y organizaciones sociales. (Madoery, 2008, pág. 81)

Madoery hace un giro al paradigma del desarrollo, al situarlo desde el territorio, no desde las externalidades que lo desconocen como espacio vital de interacciones, negociaciones, coaliciones y contratos entre individuos y organizaciones, que compiten para lograr sus objetivos de toma de posiciones y de intereses no necesariamente armónicos (Madoery, 2008, pág. 65).

En la perspectiva del desarrollo endógeno este no se reduce sólo a la dimensión económica, en este sentido, este enfoque del desarrollo establece un diálogo con la propuesta de Max-Neef. Este autor, al plantear la necesidad de transformar la economía desde la perspectiva ecosistémica, propone que la producción debe estar dirigida a suplir las necesidades humanas, no a exacerbar el consumismo. Desde este ángulo, Max-Neef, plantea que se debe privilegiar la producción y los mercados locales, lo que es muy cercano a la propuesta del desarrollo endógeno.

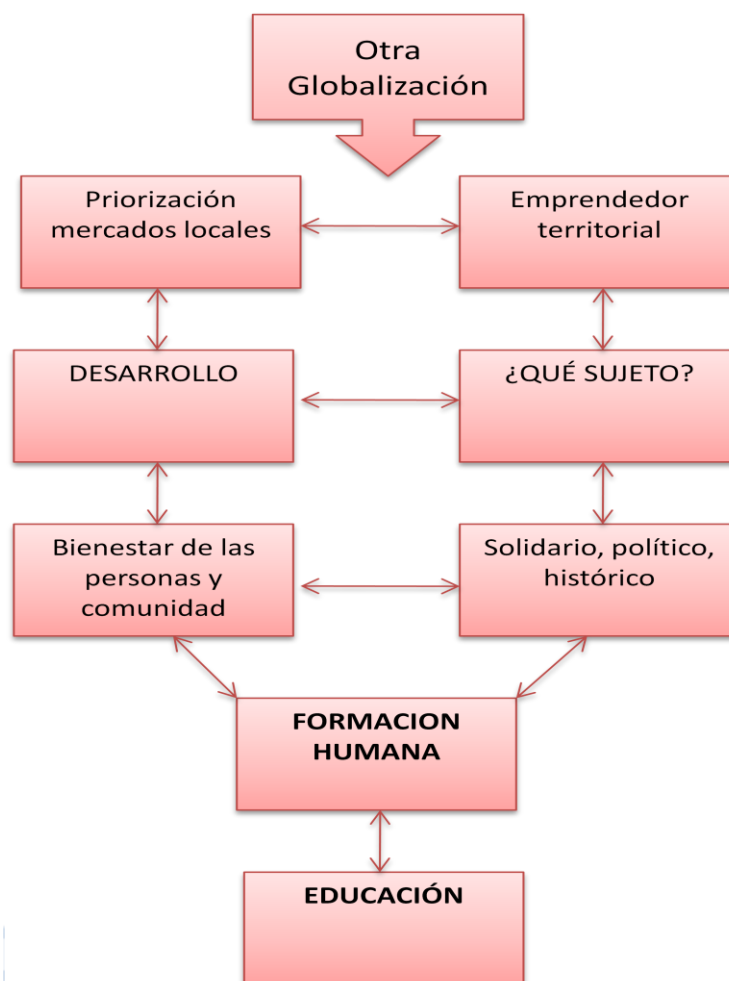
Ambas propuestas, desde el ámbito educativo, propician la configuración, constitución y construcción de un nuevo sujeto: histórico y político, este nuevo sujeto supera la idea de un “sujeto mínimo”, objeto productivo, consumidor, competente, acrítico y ahistórico. Este sujeto hace comprensiones del presente y de la historia, no desconoce el contexto global, pero se compre-hende en su humanidad, como parte del territorio y en relación con lo otro y los otros.

Esta nueva forma del desarrollo propicia la ascensión de una transformación en la relación con la educación en la que esta deja de estar al servicio de los intereses económicos, pasando a jugar un papel vital en la configuración de un nuevo sujeto, la educación, desde el ámbito del desarrollo humano y desde el territorio, no desconoce el desarrollo de las competencias de los sujetos, pero las supera. La educación trasciende y recupera en un nuevo

contexto y en los escenarios históricos presentes y futuros, la formación del ser humano como su asunto fundamental.

En el esquema se visualizan las transformaciones posibles entre desarrollo como asunto de lo humano y la educación como formación humana.

Ilustración 38. OTRA GLOBALIZACIÓN, OTRA EDUCACIÓN



Fuente: Construcción propia

Se ha puesto en el escenario de la obra cómo el desarrollo desde lo humano, endógeno y desde los territorios, permite resignificar la educación como formación humana, que asume al sujeto desde el reconocimiento de las diferencias, de las alteridades en la escuela y potencia la emergencia de un sujeto histórico. En los tiempos presentes, de globalización capitalista y neoliberal, el sujeto ha estado ausente, ha sido constreñido, ha sido expulsado de la posibilidad de construir la historia.

El desarrollo, desde la perspectiva de lo humano, incita trayectos encaminados a la construcción de conciencia. Hugo Zemelman (2002) construye la categoría de sujeto histórico a partir de la construcción de lo que es historia. Para Zemelman (2002) la historia no es lógica, porque es una construcción de los seres humanos. La historia es la construcción de presentes sucesivos.

El sujeto histórico es el sujeto que es capaz de entender el momento histórico, es el sujeto en posibilidad de leer el momento desde su vida y desde su pensamiento, capaz de ponerse frente a esta realidad situada históricamente a través de las preguntas, no para responderlas, sino para comprenderlas. Así, el sujeto histórico no es el que “delega” en otros hacer las cosas que él mismo no es capaz de hacer, el sujeto histórico es un sujeto en pensamiento. Para entender el presente se requiere el pensamiento, porque sin presente no hay futuro, el pensamiento permite al sujeto histórico conciencia para entender el presente y construir futuros posibles.

El sujeto de la historia es un sujeto con capacidad de construir, con inteligencia, voluntad, emocionalidad y compromiso. Construye conocimiento y al construir conocimiento se construye como sujeto y se sitúa, a través de su pensamiento, ante las circunstancias.

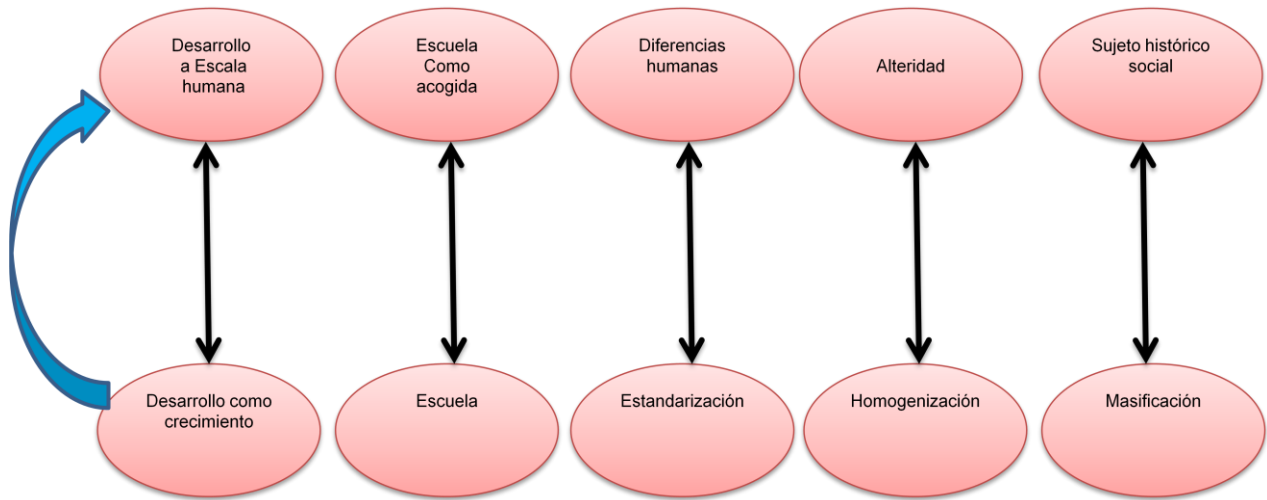
Al entrar en diálogo con las categorías educación, desarrollo y sujeto histórico, frente al reconocimiento de la alteridad en el aula, emerge una comprensión en torno a la categoría desarrollo: el desarrollo será el que satisfaga a todas las personas sus necesidades y carencias, pero no se queda ahí, es aquel que permite a cada sujeto potenciar todas sus capacidades. Un desarrollo, entendido así, potencia la autonomía de las personas dentro de los límites de lo social y lo ambiental, es un desarrollo que promueve las solidaridades porque constituye un sujeto que comprende su presente en relación con los otros y con lo otro, en esa comprensión, construye la historia solidariamente como sujeto perteneciente a la comunidad pero también como integrante del planeta.

Se devela entonces, cómo en la aplicación del concepto de desarrollo subyace un fuerte condicionante de los procesos de subjetivización, así como de las actuaciones que asume la educación y la escuela en él. El desarrollo como crecimiento de la economía y de la productividad, propicia una escuela de la masificación, en cambio, el desarrollo a escala humana y endógena, propicia una escuela de la acogida, del reconocimiento de la alteridad, de un sujeto histórico social.

El siguiente esquema representa de manera dialéctica las diferencias entre los dos modos de ver el desarrollo en relación con el sujeto:



Ilustración 39. DESARROLLO CLÁSICO Y DESARROLLO A ESCALA HUMANA



Fuente: Construcción propia

En este sentido, el desarrollo se entiende como potenciador de lo humano, que involucra el reconocimiento del otro y de lo otro, en el que emergen nuevas acogidas y nuevas alteridades de sujetos potentes que construyen su historia. La escuela desde la hospitalidad que acoge la alteridad, desde el desarrollo humano y endógeno, potencia la emergencia de un sujeto histórico y político.

Ilustración 40. DESARROLLO/SUJETO/ALTERIDAD



Fuente: Construcción propia

La educación encuentra muchos puntos de articulación con el desarrollo, a la escuela se le han imputado muchas responsabilidades en lo referente al concepto de desarrollo. Hoy por hoy, los discursos están llenos de afirmaciones que promulgan que es desde la educación que se podrá garantizar el desarrollo, no obstante, es necesario des-ocultar que intereses promueven estos discursos y por qué.

El paradigma tradicional del desarrollo es una derivación de la teoría económica. El mundo está globalizado y es una globalización netamente capitalista y neoliberal, por tanto, la actual economía es la propuesta por esta corriente ideológica que beneficia los intereses de las grandes corporaciones multinacionales que se lucran de esta forma de globalización. La humanidad queda relegada como un objeto más; ¿a quién sirve esta forma de desarrollo? No precisamente a la humanidad en su conjunto.

Esta forma de concebir el desarrollo ha incidido dramáticamente en la educación y en la sociedad. La educación, a través de su forma escolarizada, ha instrumentalizado aún más al ser humano, ha acentuado lo que ya en la tradición hacía: “normalizar”, a estos procesos históricos de la escuela, se suma la necesidad de homogeneizar y estandarizar al pretender que los sujetos desarrollen las “competencias” básicas para poder insertarse en la globalización. A través de las competencias, aparte de “normalizar” se minimiza al sujeto a unos pocos conocimientos y habilidades impuestas, desconociéndole todo su potencial humano.

Desde la pregunta por las multicausalidades recíprocas entre homogenizar, estandarizar y masificar, se puede conjeturar que estas provienen de manera intencionada desde los mismos ámbitos: globalización y desarrollo económico, la globalización requiere sujetos “tontos”, el capitalismo vuelve “estúpida” a la escuela, en relación con estándares y competencias, para que pueda insertarse en la globalización.



Fuente: (Delirante- mente, 2012)

La escuela, desde esta concepción del desarrollo, invisibiliza aún más lo diferente, la alteridad, aunque se maquille con formas sutiles de segregación, que políticamente hacen parecer que es una escuela que la acoge y la involucra. Tal como lo afirma Skliar, el concepto de educación inclusiva, de educación especial, son conceptos que afirman la exclusión, porque de plano están suponiendo que hay seres “anormales”, a los que se les hace un “favor” teniéndoles ciertas consideraciones. La escuela inclusiva se soporta en ella.

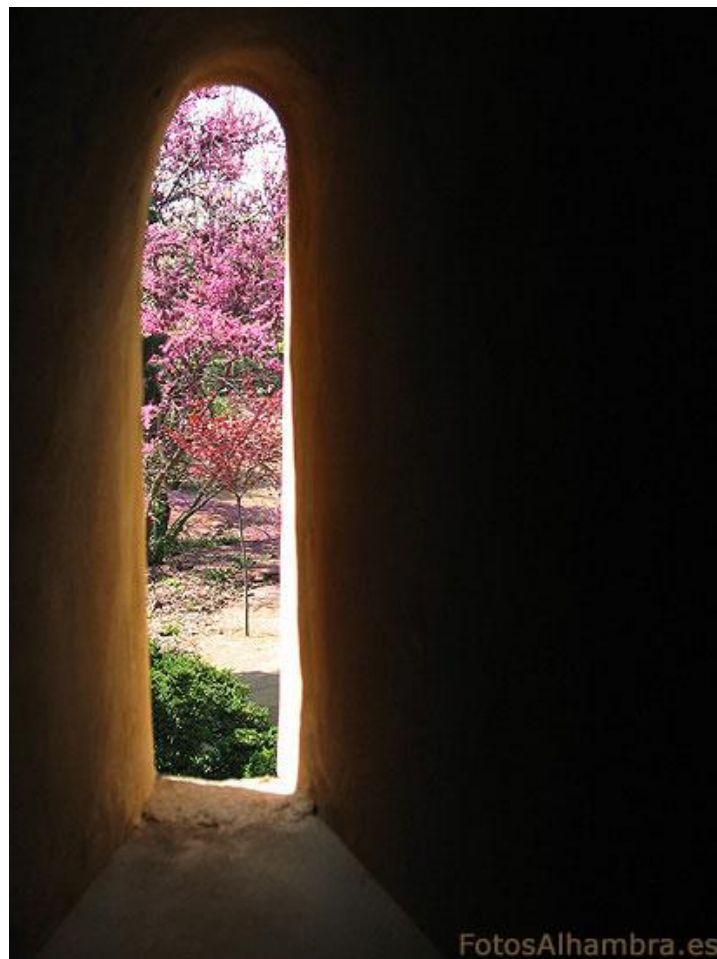
Transformar esta idea, implica movilizaciones desde lo político, lo ético, estético y afrontar el modelo de desarrollo que subyace en la escuela. Este modo de ver el desarrollo

requiere necesariamente la emergencia de un sujeto histórico transformado y transformador, con una apre-hensión distinta de lo diferente, del otro y de lo otro. Un sujeto que acogiendo él mismo, comprenda que el otro, lo otro, es simplemente distinto, pero no “anormal”.

En este sentido, la escuela/jardín se encuentra enfrentada a lo ético/político en la entrada que hace la tecnología como medio para que incursione la globalización, de esta forma, incursionan los abonos y los venenos al jardín, que si no son bien administrados por el jardinero/maestro, acabaría con la diferencia que hace verdaderamente lo bello de este; aquí no se trata de entrar en contradicción con las políticas de la globalización y la tecnología como mediadora de la misma, se trata de generar discursos que permitan la reflexión, el pensar en función de lo humano, sin que el jardinero tenga que sobreexplotar el terreno para producir muchas plantas y en especial, las que más bellas crecen y las que dan flores o las que más sean útiles para el mercado, de esta forma, terminaría con la diferencia, con lo que hace hermoso el jardín.

## 18. CIERRE APERTURA: EL MAESTRO / JARDINERO: ARTISTA EN EL JARDÍN DE LA VIDA

Ilustración 42. LA VENTANA HACIA EL JARDÍN



Fuente: (Fotos Alhambra, 2008)

Los estudiantes ante todo son seres que están dotados de sensibilidad, sensibilidad humana, la misma que de una u otra forma, en los patios cerrados, las escuelas lineales que poco o nada responden a sus necesidades, están coartando; el mecanicismo invade todos los espacios, la rigurosidad del contenido ha sentado unas bases tan apoltronadas que parece que no hay por dónde mirar, el conocimiento se ha quedado sin rizomas, y la escuela se ha olvidado del ser que emerge en relación con los otros.

En la necesidad de reconocimiento en alteridad con lo otro y con los otros emerge la pedagogía de la diferencia, que privilegia al ser en expansión de lo humano, que asume la formación del sujeto de forma holística. Esta pedagogía es transdisciplinar en humanización y colapsa la fragmentación del conocimiento, del cuerpo, del cosmos; entiende que la vida no es unidireccional, es compleja; no es lineal, es sistémica; es relación, es actuación, es vida, está viva, por esta razón, es necesario hacer reconocimiento de la presencia del pensamiento / práctica mecanicista en el aula, en la cual:

- Se privilegia el análisis sobre la síntesis
- El conocimiento racional sobre la sabiduría intuitiva y otras formas de conocer
- La ciencia sobre la religión
- La razón fría sobre la sensibilidad.
- La competencia sobre la cooperación
- La expansión sobre la conservación
- Lo masculino sobre lo femenino
- Reduccionismo cognitivo sobre pensamiento sistémico, holístico, complejo.

Miradas que desde el pensamiento complejo entran a ser cuestionadas, por ser la escuela un espacio de interacción de humanidad, en constante relación con lo otro, con los otros; ello los llena de sensibilidad que promueve el pensar para vivir desde el vivir para pensar, que implica dejar de ver al ser como cosa, como elemento que tiene funciones, en esta pedagogía, el ser humano es más que masculino y femenino, es pensamiento que emerge del pensamiento en complejidad, del pensamiento holístico, los niños se desenvuelven en un mundo complejo, por ello no cabe la fragmentación.

El ser humano, en su dialéctica homo sapiens/demens, no lo es por la simple condición física-biológica. El homo sapiens/demens hace su tránsito a humanidad cuando se hace visible, cuando manifiesta su existencia en el entramado con el otro y con lo otro, asumiendo su relación en los diversos topos en los cuales coexiste de forma responsable, donde no se cosifica lo humano.

La apuesta de la pedagogía de la diferencia hace necesario desprenderse de los manuales, de los caminos trazados, de rutas pre-establecidas, para aventurarse al mundo de lo incierto, de la duda, generando nodos en contraste, pertinencia contextual con capacidad de pensamiento. La pedagogía de la diferencia, como emergencia de la complejidad, es una posibilidad de ruptura hacia una humanidad expandida, humanidad en e-xistencia y alteridad, que implica una metamorfosis en el modo de asumir lo que aparentemente está bien direccionado, bien organizado y pensado.



La obra de conocimiento, al fundarse en el pensamiento complejo, tiene como principal interés realizar múltiples comprensiones en relación con el reconocimiento de la alteridad y rostredad del sujeto educable, para que pueda ser pensado en toda su dimensión humana, despertando una nueva ética del maestro que se hace manifiesta en prácticas educativas que entran en tensión con las imposiciones de la política y la reforma educativa, vivificadas en las obligaciones y estandarizaciones puestas en las llamadas competencias, que colonizan el pensamiento y lo humano de lo humano.

Desde que se inicia la vida, se está sujeto a parámetros sociales que son impuestos desde los primeros pasos, se plantea cómo hacer todo. Cuando se llega a la escuela, hay otras reglas más fuertes, hasta se dice qué pensar, pero no se plantea cómo pensar para abordar la realidad que se enfrenta, esta es la gran crisis y crítica a las competencias, que son un formato para el pensamiento. Competencias, en la concepción economicista/neoliberal, no son lo mismo que capacidades, capacidad es todo el potencial en sentido holístico del ser humano, es todo lo que puede ser. Las competencias reducen al ser humano a unas cuantas habilidades y destrezas, lo minimizan.

La escuela es un espacio dinamizador de realidades, de encuentros de alteridades, que reproduce la cultura, pero que infortunadamente, muchas de sus acciones no conversan con los cambios continuos que atraviesa la sociedad y el ser en ella inmerso, es una escuela fragmentada, que urge de una nueva pedagogía de la diferencia, en la que el discurso planteado sea coherente con la realidad vivida y sentida en las relaciones posibles que hacen despliegue de humanidad, donde convergen subjetividades heterogéneas, disímiles, distintas, únicas, distantes de poderse homogenizar.

Esta pedagogía de la diferencia, del reconocimiento, requiere de un maestro que dinamice a diario la escuela en todas sus representaciones, un maestro que reflexione la teoría, que genere teoría que interprete adecuadamente la realidad, creando nuevas didácticas y metódicas, este maestro sutura los abismos entre teoría, realidad social/escolar y práctica, esta conexión epistémica entre teoría/práctica, debe conducir a superar la escuela excluyente, masificadora y clasificadora.

Resulta evidente que un cuerpo teórico no resuelve para siempre un problema, porque la realidad histórica es imprevista, es aquí donde cobra fuerza el pensamiento, las posturas que se es capaz de asumir frente a circunstancias reales, de topos, que duelen, en las cuales se es ser pensante y actuante implicado, que permite ver otras realidades desde nuevas epistemes para resolver un problema (Zemelman, 2005).

Este pensamiento epistémico requiere asumir la realidad no como algo ya dado, sino como una construcción permanente del mundo, que tensiona la realidad establecida por las teorías y las posibles realidades que se generan a través del pensamiento en relación con el cosmos, para reconocer lo que hay detrás de cada sujeto en humana condición, que en las interacciones permanentes es “normalizado”, pero que duele a pocos y que hace reflexionar y pensar a unos cuantos.

Esta nueva pedagogía de la diferencia reconoce al ser como sujeto histórico, en tiempos presentes de globalización capitalista y neoliberal, en la cual éste ha estado ausente, ha sido

constreñido y expulsado de la posibilidad de construir la historia. Lo que no es nuevo porque América desde siempre ha estado pensada en razón de colonialismo, sometida a los intereses del capital y del mercado mundial, con un nuevo patrón de poder: el eurocentrismo.

El eurocentrismo es un fenómeno que ha marcado la historia y ha dado origen a la segregación, que no es otra cosa que un instrumento de clasificación social, que legitima la dominación originando relaciones de superioridad e inferioridad, en la cual se gestan estructuras de poder que someten y se imponen sobre las subjetividades; se coarta el derecho a la participación social y política. La colonialidad del poder aún está presente en América Latina, colonialidad que de una u otra forma, la escuela sigue reproduciendo. (Quijano)

La educación ha sido interpretada desde la lógica de los intereses de los actores de poder inherentes al capitalismo y cultura occidental, bajo un manto mediático e ideológico de bienestar general. La amarga realidad de pobreza, desigualdad y discriminación dan muestras de estas falacias. Por esto, es necesario realizar, desde una postura crítica, una refundación del proceso de educación en la que la escuela de hoy se prepare como escenario de interacción entre subjetividades, para permitir reconocer un sujeto histórico/político que se apropia, reconoce y transforma con los otros la realidad.

## **¿CÓMO INSPIRA LA PEDAGOGÍA UNA NUEVA MIRADA DEL OTRO EN EL AULA DE ALTERIDADES?**

Para ello, los actores sociales, en especial el maestro, debe propiciar la emergencia de alternativas liberadoras, ello requiere construir/reconstruir, re-fundar la educación y, en ello, incidir de manera radical en la nueva hominización y la posibilidad de una nueva pedagogía de la diferencia.

La motivación que anima a pensar la escuela como un espacio de sensibilidad es generar condiciones posibles desde una nueva pedagogía, que permita una renovada relación donde se reconozca lo diferente para que los niños y niñas sean felices; quizás, requiera ello, derribar paradigmas de la escuela de hoy y engendrar una nueva que no esté cimentada sobre la presunción de la “normalidad”.

Encontrar esa nueva escuela, construir una pedagogía de la diferencia, requiere otra racionalidad, que deleve los difusos ocultamientos del discurso educativo, enmascarado en el concepto de competencias propio de la globalización capitalista, frente a un nuevo discurso de la formación integral en condiciones de equidad, alteridad y reconocimiento del otro.

La metáfora del jardín permite escudriñar en profundidad las posibilidades del mundo de la vida de la escuela. La escuela es una emergencia de la alteridad. En ese sentido, la ruptura, la emergencia de la obra, apunta al surgir de una ética del maestro próxima a la ética del jardinero que posibilita nuevas estéticas en el sentido de horizontes de emergencia de las posibilidades humanas de los estudiantes.

Esta pedagogía de la diferencia reconoce una concepción de democracia que posibilita la emergencia de un sujeto político, que visibiliza al ser, que valora la diferencia desde la diferencia y toma distancia de todo aquello que vulnera los derechos y que aleja del otro, que no lo reconoce en humanidad, que lo cosifica; es una pedagogía que promueve seres democráticos, críticos, que promueven nuevos espacios de representación, la expansión de la vida con currículos abiertos, flexibles, críticos y vitales.

Es una pedagogía desde la ética del maestro próxima a la ética de jardinero, que reconoce la multiplicidad de subjetividades de los estudiantes, como diversas son las especies de plantas, que se hacen en interacción permanente en una escuela y un jardín, espacios de representación que valoran lo diferente como posibilidad de nuevas emergencias.

## 19. AUTORES CONVOCADOS

Annoni, M. E., & Ponce, M. F. (2 de JULIO de 2004). *El Fracaso del Fracaso Escolar*. Recuperado el 16 de Marzo de 2012, de 1º CONGRESO REGIONAL DE PSICOLOGIA, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO, ARGENTINA: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso/Principal.htm>

ANÓNIMO. (05 de ENERO de 2009). *EMAGISTER*. Recuperado el 16 de MARZO de 2012, de [http://grupos.emagister.com/mensaje/metafora\\_del\\_jardin\\_ldquo\\_un\\_rey\\_fue\\_a\\_su\\_jardin/1851-221044](http://grupos.emagister.com/mensaje/metafora_del_jardin_ldquo_un_rey_fue_a_su_jardin/1851-221044)

*Aprendemos desde la diferencia*. (06 de Noviembre de 2011). Recuperado el 07 de marzo de 2012, de <http://rsolanofernandez.blogspot.com/>

Barrazas Macía, A. (2009). *Dialnet*. Recuperado el 16 de Marzo de 2012, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=10380>

Bobbio, N. (1986). *El futuro de la democracia*. Mexico, D.F: Fondo de Cultura Económica.

Caifane. (10 de Febrero de 2011). *Pedagogía de la diferencia en educación especial*. Recuperado el 29 de mayo de 2012, de <http://caifane.blogspot.com/2011/02/nino-zurdo-la-zurdera-es-una.html>

Calvo Muñoz, C. (2010). Complejidades educativas emergentes y caoticas. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana* , 87-100.

*Canal web San Pedro*. (14 de marzo de 2012). Recuperado el 2012 de mayo de 27, de [canalwebsanpedro.com.ar](http://canalwebsanpedro.com.ar)

Capra, F. (2003). *LA TRAMA DE LA VIDA*. Barcelona: ANAGRAMA.

Centro Educativo Pachamama. (07 de Mayo de 2012). *Centro Educativo Pachamama*. Recuperado el 2012 de Mayo de 15, de <http://centroeducativopachamama.blogspot.com/>

Dalí. (29 de junio de 2010). *El mito del hombre nuevo*. Recuperado el 18 de marzo de 2012, de <http://davidhuerta.typepad.com/blog/2012/04/el-mito-del-hombre-nuevo-dalmacio-negro.html>

*Delirante- mente*. (31 de mayo de 2012). Recuperado el 05 de junio de 2012, de [delirante-mente.blogspot.com](http://delirante-mente.blogspot.com)

Díaz Gómez, Á. (2007). Subjetividad e Institucionalidad Educativa. *Revista de Ciencias Humanas Nº 37. Universidad Tecnológica de Pereira* , 91-99.

DNP. (2010). *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2010-2014*. BOGOTA: DNP.

Ediciones Larousse. (2007). *Diccionario Enciclopédico 2007*. México: Larousse.

FLOREZ OCHOA, R. (2005). *Pedagogía del Conocimiento*. Bogotá: Nomos.

*Fotos Alhambra*. (30 de 09 de 2008). Recuperado el 17 de marzo de 2012, de La Alhambra en imágenes: <http://www.fotosalhambra.es/blog/categorias/jardines-y-fuentes/pagina/4/>

Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

García Castaño, F. J. (13 de Enero - Abril de 1997). *Universidad de León*. Recuperado el 16 de Marzo de 2012, de <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13.htm>

Hernández, A. (13 de Noviembre de 2011). *Cámara de Comercio de la Guaira*. Recuperado el 26 de marzo de 2012, de [camaracomerciolag.org.ve](http://camaracomerciolag.org.ve)

*Igooh*. . (30 de 10 de 2008). Recuperado el 14 de Marzo de 2012, de La libertad de expresarte a tu manera: <http://www.igooh.com/notas/poesia-ecologica/>

Jaroslavsky, E. A. (1993). *Psicoanálisis: Ayer y Hoy*. Recuperado el 22 de Abril de 2012, de <http://www.elpsicoanalisis.org.ar/numero5/mesaredonda5.htm>

Madoery, O. (2008). Cinco interrogantes fundamentales del desarrollo endógeno. *Prisma Número 22* , 59-82.

Marling, D. (2010). *Disability Studies Quarterly*. Recuperado el 15 de Marzo de 2012, de Confronting The Discourse Of Deficiencies: <http://dsq-sds.org/article/view/1241/1285>

Marling, D. (2010). Enfrentando el Discurso de las Diferencias. *Disability Studies Quarterly. The First journal in the disability studies. Volumen 30 N° 2* .

Martínez Miguélez, M. (s.f.). Perspectiva epistemológica de la Bioética. *Polis Revista Académica Universidad Bolivariana* .

Martínez, M. M. (S.F). POLIS- Revista Académica Universidad Bolivariana N| 7.

Max-Neef, M. (1998). *Desarrollo a Escala Humana*. Barcelona: Icaria S.A.

Max-Neef, M. (1986). *La Economía Descalza*. Estocolmo: Nordan.

Mejía J., M. R. (Octubre de 2001). *Universidad Central*. Obtenido de [http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista\\_nomadas/15/nomadas\\_15\\_2\\_construir.PDF](http://www.ucentral.edu.co/images/stories/iesco/revista_nomadas/15/nomadas_15_2_construir.PDF)

Mejía Jimenez, M. R. (2006). "*Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica*". Bogotá- Colombia: Difundir Ltda ISBN.

MEN. (30 de Junio de 2004). *Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa*. Recuperado el 15 de Mayo de 2012, de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87440.html>

- Mind & Words*. (11 de agosto de 2007). Recuperado el 29 de febrero de 2012, de La soledad de las formas tristes: [mindwords.wordpress.com](http://mindwords.wordpress.com)
- Morin, E. (1977). *El Metodo I*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Morin, E. (2006). *EL METODO VI: ETICA*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Morin, E. (1999). *LOS SIETE SABERES NECESARIO PARA LA EDUCACION DEL FUTURO*. Paris: UNESCO.
- Osmara. (s.f). *Más que ayer y menos que mañana*. Recuperado el 09 de agosto de 2012, de [osmaragarcia.blogspot.com](http://osmaragarcia.blogspot.com)
- Pino Cassanova, M. (2004). El reconocimiento del otro como base del discurso democrático (o de la alteridad en el pensamiento de Fernando Mires? *FERMENTUM* , 265-284.
- Quijano, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 201-245). Mexico: Clacso- Libronauta.
- Quintar, E. B. (2008). *DIDÁCTICA NO PARAMETRAL: SENDERO HACIA LA DESCOLONIZACIÓN*. MEXICO: IPECAL.
- Rodríguez, N. E. (07 de Marzo de 2011). *Racismo y discriminación racial*. Recuperado el 17 de Febrero de 2012, de [nubiaestherrodriguezpepez.wordpress.com](http://nubiaestherrodriguezpepez.wordpress.com)
- Rushkin, J. (2009). *Proverbia.net*. Recuperado el Mayo de 2011, de <http://www.proverbia.net/citasautor.asp?autor=871>
- Sanchez-Pilonieta, A. (2009). Configuración del Sujeto Político: Hacia un Modelo Conceptual. *Aletheia. Revista de Desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. Vol 1 No 1* , 4-33.
- Sedano, A. M. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías.o...¿Y si el otros no estuviera allí? *Educación y Sociedad* .
- Skliar, C. (2002). Discursos y practicas Sobre la Diferencia y la normalidad. 1-13.
- Skliar, C. (1998). La Diversidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario* , 33-53.
- Tonucci, F. (20 de 11 de 2009). Muchas veces la escuela no se relaciona con la vida. (A. Abramowskin, Entrevistador)
- Trasdós*. (08 de abril de 2011). Recuperado el 21 de marzo de 2012, de <http://blogs.20minutos.es/trasdos/tag/golconda/>
- Trasdós*. (11 de abril de 2012). Recuperado el 14 de mayo de 2012, de René Magritte: “Detesto a las artes decorativas y los borrachos”: <http://blogs.20minutos.es/trasdos/tag/golconda/>



Villada, D. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma Editorial.

Word Press. (junio de 15 de 2011). Recuperado el mayo de 21 de 2012, de Tantas cosas por contar y tan solo una vida para hacerlo: [tejiendoelmundo.wordpress.com](http://tejiendoelmundo.wordpress.com)

Zambrano Leal, A. (2000). *La Mirada del Sujeto Educable*. Santiago de Cali: Editores Impresores Ltda.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer.El sujeto y su pensamiento en el paradigma critico*. . México: Anthropos.

Zemelman Merino, h. (2002). *Necesidad de Conciencia*. España: Anthropos.