

Exordio

El sujeto en historicidad emerge potente en la territorialidad de una escuela, se encuentra y se reconoce, se identifica existencialmente consigo mismo y con el otro. Es una historia personal fluyente, en decurso de transformación, en trayecto de multidimensionalidad y en diálogo simbio - sinérgico para habitar en convivencia. Su pensamiento se reencanta en la medida que la escuela lo potencia, afirma su mismidad y le aproxima a los demás en territorios de existencialidad compartida. Como el ciclo del agua, transita por estados que marcan una evolución permanente, se inventa y se reinventa, se crea y se recrea, buscando en mediación con el otro un proyecto humano emancipador. Sólo así podrá alcanzar el despliegue de sí mismo, de su identidad y de pensamiento en movilidad compleja.*

Como provocación inicial se plantea una producción literaria en la que se presenta una idea de lo que es la obra de conocimiento. Hemos elegido una construcción poética que se le conoce con el nombre de décimas por la estructura estrófica y de los diez versos que la conforman. Su origen se remonta al siglo XVII y la creación de esta modalidad se le atribuye al poeta español Vicente Espinel (1550 – 1624). La intención es organizar de cuatro a seis décimas que, sin ser demasiado explícitas en cuanto a nuestra temática, motive, provoque e induzca la lectura de la misma. Esta estructura poética es de gran utilidad, para compartir contenidos, mensajes y significaciones

*La escuela en tiempos presente
produce reencantamiento
generando pensamiento
en visiones divergentes
une pasado y presente
para buscar la verdad
desde la pluralidad
de la unidad que converge
el sujeto que emerge
en su dialogicidad*

*Este sujeto educable
narra su historia real
en su proyecto vital
de existencia inigualable.
es sujeto cuestionable
porque siempre se cuestiona
su inteligencia razona
sobre su historiografía
y descubre día a día
que vale como persona*

*J. da.
le apen.*

*Este es el reencantamiento
de una nueva verdad
del sujeto en otredad
y en nuevos florecimientos
la escuela y el pensamiento
del sujeto reintegrado
comprendido y develado
como el sujeto educable
autónomo y potenciabile
y además emancipado*

*Sujeto educable eres
inteligencia que siente
alma, corazón y mente
derecho, libertad y deberes
tú orientas a dónde quieres
y tu mente siempre buena
y tu potencial revela
el valor de la verdad
paisaje de humanidad
para transformar la escuela*

*Sujeto que disuade
y en su historia enredado
como el agua congelado
va emergiendo decidido
continuando el recorrido
por el espacio mutable
como ser existencial
y cual vapor insufla
pulsando aquel territorio
de una escuela potenciada*

*J. da.
lo apen.*

*Agua pura y cristalina
ciclo de vida fluente
manantial y remanente
de la existencia pristina
su trayecto la encamina
en recodos de verdad
cual sujeto en etredad
que nunca se desconoce
y en el otro reconoce
su propia historicidad*

Capítulo 1

Water. Tomada de: <http://dezzan.deviantart.com/favourites/1879533>



Racionalidad Metódica

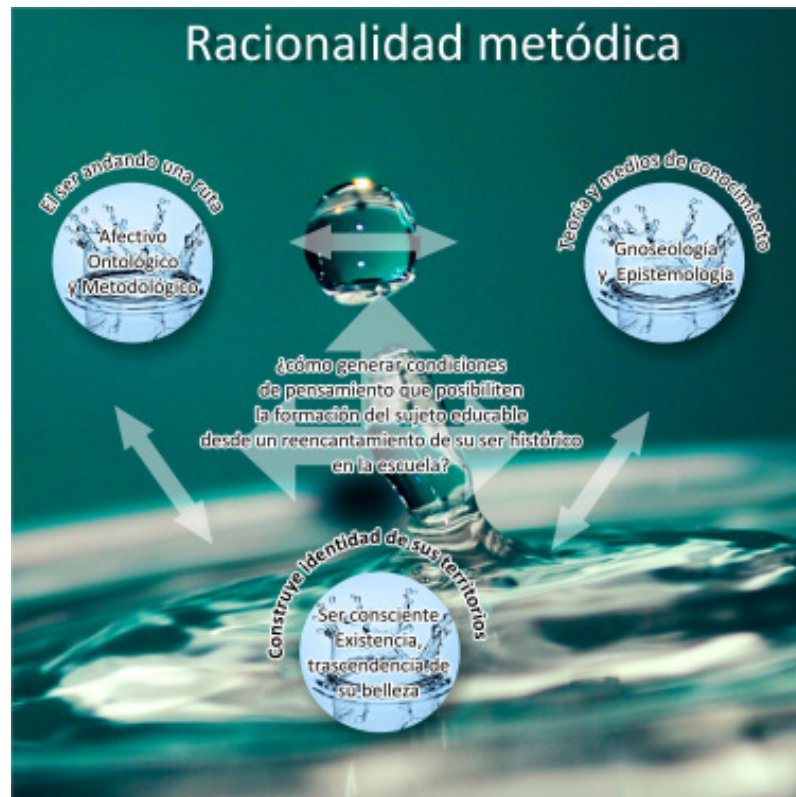


La racionalidad metódica permite andar una ruta gnoseológica en la que el punto de partida es la indagación por el ser, es decir, un sujeto histórico que se mueve en tres ámbitos de comprensión: lo ontológico, lo afectivo y lo metodológico. La ontología es fundamental para situarlo en el mundo de la vida, la socio-afectividad¹ le despliega su potencial como individuo que siente y comunica sentimientos hacia los demás, lo metodológico es la concreción de una metódica a partir de la cual se dan los pasos que orientan el andar por esta senda de conocimiento.

La ruta gnoseológica y epistémica posibilita la construcción teórica y conceptual convocando autores, entrecruzando los conocimientos y efectuando una escritura creadora. El sujeto histórico está situado en los territorios de reconocimiento existencial de la escuela sobre los cuales anda y desanda buscando diferentes opciones para conocer y descubrir su universo personal y el de los otros.

Los elementos anteriores configuran un método en el que el sujeto histórico se sitúa en diferentes niveles de consciencia y de identidad. La historicidad genera encadenamientos sucesivos sobre los cuales comprender la trascendencia y el sentido metafísico de la existencia. Los territorios de la escuela son espacios que este sujeto recorre, puebla y habita en convivencia con otros sujetos. De esta forma, se conjuntan tres opciones de posibilidad analítica para trazar una ruta gnoseológica y epistémica de las líneas y puntos que forman parte del método.

Ilustración 1. Racionalidad metódica: Etapas del método. fuente: Water figure.
Tomada de: <http://firework.deviantart.com/>



El punto de partida es la desconfiguración de los métodos tradicionales en desterritorialización¹ con respecto a las formas positivistas de hacer ciencia. La obra de conocimiento configura una ruta gnoseológica y epistémica en la que se enredan y se desenredan los hilos de una trama compleja, que permite ver a un sujeto educable en la territorialidad de la escuela. Desconfigurar significa pensar en retro-actividad, dando giros de mirada institucional y mirando la escuela como un todo fluyente interdependiente bio-eco-cultural²

Se resalta la importancia que tiene el sujeto educable en todas y cada una de las dimensiones posibles en la formación de su personalidad. El prefijo *Biodesigna* su estatuto vital y existencial, *Eco* implica su conexión, donde se genera y se produce la vida; entre tanto, la *Cultural* designa la manera como éste se encuentra integrado a un conjunto de prácticas y creencias que están inscritas en las cosmovisiones y percepciones.

La desterritorialización invita a configurar un método en trayecto hologramático, en el que se respeta la divergencia, la transdisciplinariedad, el diálogo complejo, entre las disciplinas y el cruce epistémico de los campos de formación. Liberar las mentes y el espíritu de los enfoques unilineales, restrictivos, fragmentarios y mecanicistas que intentan comprimir y parcelar la razón, el entendimiento y la comprensión.

La complejidad es el motor, lo que propulsa un método en el que la ruta trazada es creadora, potenciadora y va develando las condiciones en las que el sujeto educable puede emerger como *reencantado*, en un pensamiento que se moviliza de manera dinámica y en una historicidad en la que él mismo narra sus circunstancias y comprende la existencia de aquellos con quienes habita en la territorialidad de la escuela. Al respecto Amador y otros (2004) afirman que

“el pensamiento complejo en realidad no propone un nuevo Método para acceder al conocimiento. Su postura se refiere más bien al ejercicio retroactivo que conlleva a la reflexión sobre su propio modo de proceder y así zanjar agujeros, abismos, rupturas, fracturas. Tal ejercicio del pensamiento solo lo puede realizar el sujeto rescatado, el que, articulando cerebro y espíritu se presenta como una totalidad bio-psico-antropológica para comprender y comprenderse en su finitud e incompletud.”

Este método permite mirar la escuela y al sujeto educable en una movilidad permanente y en una totalidad que es integral. El ser humano, como estructura psíquica, biológica, emotiva, ecológica, comunicativa, expresiva, un ser histórico para sí y para los demás y un paisaje de humanidad que se dibuja a sí mismo, andando y desandando, reconstruye las percepciones e impresiones de los otros en alteridad y desde el diálogo pluralista.

En el fondo del fuego metafórico el sujeto histórico es comparado con el ciclo del agua, que como elemento permite enlazar una cadena de circuitos relacionales, de significantes, significaciones y sentidos. Agua, porque es un elemento universal pero al mismo tiempo satisface las necesidades del individuo, simboliza el principio generador de vida, limpieza, restauración y progreso.

El agua, como elemento, está constituida por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno. Como unidad fundamental representa el origen de la vida, ella irriga, recorre, fertiliza, renueva y potencia este planeta azul erróneamente llamado tierra. Este fuego de riqueza simbólica es de gran importancia para encadenar las significaciones de la ruta gnoseológica del método y de sus trayectos hologramáticos.

Se hacen visibles las especificidades de la obra, construyendo una estética y una poética de la misma. Es importante, no solamente para embellecer el piso teórico, sino para crear una simbología alrededor de los ejes temáticos, las enunciaciones que se realizan y los presupuestos que forman parte del cuerpo teórico, sistemático y gnoseológico de la misma. La inspiración está en la necesidad de incluir diferentes elementos que van resignificando al sujeto educable y a la escuela como un territorio de posibilidades existenciales en las que éste se forma.

Ilustración 2. Etapas del método .Water figure. Tomada de: <http://firework.deviantart.com/>



Cuando se piensa en el ciclo del agua como un fenómeno de carácter físico se remite a conceptos como diversidad y acumulación, procesos que se van reproduciendo en diferentes facetas y momentos.

Etapas del método

El punto de partida es la desconfiguración de los métodos tradicionales en desterritorialización¹ con respecto a las formas positivistas de hacer ciencia. La obra de conocimiento configura una ruta gnoseológica y epistémica en la que se enredan y se desenredan los hilos de una trama compleja, que permite ver a un sujeto educable en la territorialidad de la escuela. Desconfigurar significa pensar en retro-actividad, dando giros de mirada institucional y mirando la escuela como un todo fluyente interdependiente bio-eco-cultural²

Se resalta la importancia que tiene el sujeto educable en todas y cada una de las dimensiones posibles en la formación de su personalidad. El prefijo *Biodesigna* su estatuto vital y existencial, *Eco* implica su conexión, donde se genera y se produce la vida; entre tanto, la *Cultural* designa la manera como éste se encuentra integrado a un

conjunto de prácticas y creencias que están inscritas en las cosmovisiones y percepciones.

La desterritorialización invita a configurar un método en trayecto hologramático, en el que se respeta la divergencia, la transdisciplinariedad, el diálogo complejo, entre las disciplinas y el cruce epistémico de los campos de formación. Liberar las mentes y el espíritu de los enfoques unilineales, restrictivos, fragmentarios y mecanicistas que intentan comprimir y parcelar la razón, el entendimiento y la comprensión.

La complejidad es el motor, lo que propulsa un método en el que la ruta trazada es creadora, potenciadora y va develando las condiciones en las que el sujeto educable puede emerger como *reencantado*, en un pensamiento que se moviliza de manera dinámica y en una historicidad en la que él mismo narra sus circunstancias y comprende la existencia de aquellos con quienes habita en la territorialidad de la escuela. Al respecto Amador y otros (2004) afirman que

“el pensamiento complejo en realidad no propone un nuevo Método para acceder al conocimiento. Su postura se refiere más bien al ejercicio retroactivo que conlleva a la reflexión sobre su propio modo de proceder y así zanjar agujeros, abismos, rupturas, fracturas. Tal ejercicio del pensamiento solo lo puede realizar el sujeto rescatado, el que, articulando cerebro y espíritu se presenta como una totalidad bio-psico-antropológica para comprender y comprenderse en su finitud e incompletud.”

Este método permite mirar la escuela y al sujeto educable en una movilidad permanente y en una totalidad que es integral. El ser humano, como estructura psíquica, biológica, emotiva, ecológica, comunicativa, expresiva, un ser histórico para sí y para los demás y un paisaje de humanidad que se dibuja a sí mismo, andando y desandando, reconstruye las percepciones e impresiones de los otros en alteridad y desde el diálogo pluralista.

En el fondo del fuego metafórico el sujeto histórico es comparado con el ciclo del agua, que como elemento permite enlazar una cadena de circuitos relacionales, de significantes, significaciones y sentidos. Agua, porque es un elemento universal pero al mismo tiempo satisface las necesidades del individuo, simboliza el principio generador de vida, limpieza, restauración y progreso.

El agua, como elemento, está constituida por dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno. Como unidad fundamental representa el origen de la vida, ella irriga, recorre, fertiliza, renueva y potencia este planeta azul erróneamente llamado tierra. Este fuego de riqueza simbólica es de gran importancia para encadenar las significaciones de la ruta gnoseológica del método y de sus trayectos hologramáticos.

Se hacen visibles las especificidades de la obra, construyendo una estética y una poética de la misma. Es importante, no solamente para embellecer el piso teórico, sino para

crear una simbología alrededor de los ejes temáticos, las enunciaciones que se realizan y los presupuestos que forman parte del cuerpo teórico, sistemático y gnoseológico de la misma. La inspiración está en la necesidad de incluir diferentes elementos que van resignificando al sujeto educable y a la escuela como un territorio de posibilidades existenciales en las que éste se forma.

Cuando se piensa en el ciclo del agua como un fenómeno de carácter físico se remite a conceptos como diversidad y acumulación, procesos que se van reproduciendo en diferentes facetas y momentos.

El primer principio, de la complejidad, permite abordar el sujeto educable como histórico en una postura que no es lineal, reconociendo que él está inmerso en una realidad de realidades, la cual es imposible entender, comprender o significar si no se efectúan múltiples miradas críticas e integradoras.

El segundo principio es el de la relación. Aquí, el sujeto educable, como ser histórico, no se mira solamente desde la racionalidad científica o positivista, sino que se van estableciendo los vínculos a través de los cuales es posible hacer un análisis integral, creando despliegues de amplias matrices y que permiten el surgimiento de relaciones entre los conceptos y las acciones que posicionada este sujeto de la educación en esos territorios de reencantamiento.

El tercero es de la emergencia, porque hace visibles diferentes hallazgos y resultados, los cuales reconfiguran las cualidades y las propiedades de los fenómenos que forman parte de la dinámica y de las lógicas en que se van configurando y reconfigurando los territorios de reencantamiento en las diferentes instituciones.

Existe otro principio, el de la dialogicidad, que es el que permite mirar a este sujeto educable en diferentes circunstancias, espacios y contextos de situación. Es el que da la posibilidad de integrar las miradas múltiples. Es el fundamento de la multifuncionalidad porque se le está viendo en relación con él mismo, con los otros y con los territorios existenciales tanto de la institución educativa como de su exterioridad.

A partir del principio de autoexplicación se puede entender que el ser humano es una existencia vital y, como vida, no puede estar desvinculado de todos los elementos que la generan. Tanto el sujeto como la escuela forman parte de un escenario bio – eco – geográfico. Esta investigación, precisamente, se mueve dentro de otros principios que son la retroacción y la recursión, quedan una idea de conocimiento integral, integrador y racional, tal y como se presenta en las explicaciones del ciclo del agua. Por lo tanto, las informaciones son válidas en la medida que permiten ese viaje por una ruta de incertidumbres, yendo y viniendo en la historia, estableciendo las vincularidades entre el tiempo histórico pasado, presente y futuro, en bucle de retroactividad y en

prospectiva, fijando diferentes puntos de análisis pero intentando por lo menos construir una ruta gnoseológica. La metodología, encuentra en el principio, hologramático la justificación teórica y razonada para el enfoque. En este sentido, Amador y otros plantean: "El principio hologramático consigue bajo tres modalidades o tres maneras de estar el todo en las partes, el todo en tanto que puede gobernar las actividades parciales". (AMADOR P. 2004)

La realidad es un todo, pero está en una situación de interdependencia, de conectividad y diálogo. El todo está representado en las partes pero al mismo tiempo las partes tienen su representación en el todo. Este es quizás el fundamento hermenéutico que ayudará a redescubrir ese sujeto educable por cuanto no se establecen separaciones entre los tiempos históricos que están sirviendo de hilo conductor para las transformaciones de su proyecto de vida. Por el contrario, se le redescubre en sus dimensiones de humanidad, en sus posibilidades de configuración de ese proyecto humano siendo esta la máxima aspiración para integrarlo como sujeto, resignificarlo como conocimiento y recomprenderlo en su identidad ontológica y existencial. El método es una acción sistémica, entendiéndola como la forma de organizar y reorganizar los saberes que desde las diferentes disciplinas le aportan a la construcción de una nueva episteme emergente, implicando nuevas hechuras en la ciencia.

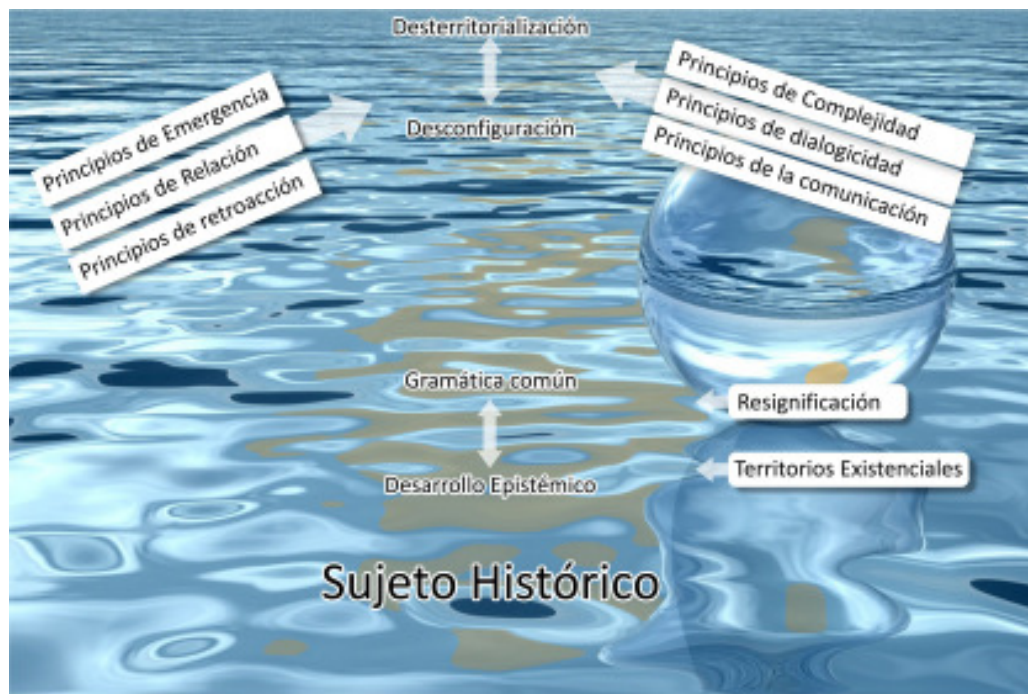
El método no es un fin o un objetivo en sí mismo, es un medio. Está caracterizado por su recursividad retroactiva, reflexiva, integradora y crítica, lo que permite la autovaloración de las producciones, efectuando diferentes retroalimentaciones, aplicando matrices analíticas sobre las cuales se pueden reorientar las dinámicas de elaboración escritural del texto, con relación a lo expuesto por (AMADOR P. Luis Hernando, 2004, pág. 91). "La recursión bucleica del conocimiento produce en sí, el método es elaborado refaccionado y comprendido para producir el conocimiento menos rutilante posible esta termina en la página, los procesos de auto comprensión, auto reflexión y auto elaboración, son componentes esenciales de un método, en el que la racionalidad compleja, aparece el elemento fundamental para reencontrarse con el sujeto de la educación, con la escuela como territorio existencial, con las categorías de formación, como aspectos esenciales para fundamentar el reencantamiento de este". (Amador y otros. 2010).

Lo más importante es que desde esta metódica, el conocimiento no solamente se reintegra, sino que por sí mismo va autodescubriendo sus posibilidades de expansión y de despliegue. No importa si se arriesga o se apuesta por la incertidumbre, por el error, por la organización del caos. Lo que es realmente esencial es ir redescubriendo los conceptos, la discursividad y las prácticas en la medida que se va dibujando un trayecto que es simultáneamente ontológico, epistemológico, gnoseológico y metodológico.

En el fondo, la pretensión es el conocimiento del conocimiento, su significación, redescubrimiento y la realización de diferentes capturas conceptuales, a partir de las cuales sea posible explicar las fisuras y las rupturas, que se crean como parte de la problematización y el desarrollo de los campos de indagación. Se hace visible un diálogo que se establece entre la ciencia con los campos de formación que sirven de hilo conductor al desarrollo complejo de los temas abordados en la obra de conocimiento.

Desde lo ontológico, la racionalidad metódica de la obra explora las dimensiones del ser en su otredad singular y universal. Este concepto es básico para entender que todo lo que existe se puede interrogar y que estas mismas se interrogan. La epistemología genera una teorización acerca del saber y del conocimiento histórico haciendo un recorrido por su trayectoria y sus diferentes momentos de historicidad. La gnoseología, por su parte, posibilita el redescubrimiento de los conceptos, de tal manera que identifica las condiciones en que se da el conocer como actividad elemental y racional del pensamiento subjetivo. La metodología trata tanto la ruta epistémica como la gnoseológica, muestra los procedimientos y mecanismos de análisis determinado claramente de qué forma se efectúan las capturas cognitivas para efectuar el hallazgo

Ilustración 3. Principios del sujeto histórico. 15_5_orig. Tomado de:
www.zeitnews.org/images/stories/storypics/Nanotechnology/15_5_orig.jpg/



de emergencias. El ser consciente de sus posibilidades existenciales en conexión con las categorías abstractas de lo bello, lo trascendental y lo valoral

El segundo principio es el de la relación. Aquí, el sujeto educable, como ser histórico, no se mira solamente desde la racionalidad científica o positivista, sino que se van estableciendo los vínculos a través de los cuales es posible hacer un análisis integral, creando despliegues de amplias matrices y que permiten el surgimiento de relaciones

entre los conceptos y las acciones que posicionada este sujeto de la educación en esos territorios de reencantamiento.

El tercero es de la emergencia, porque hace visibles diferentes hallazgos y resultados, los cuales reconfiguran las cualidades y las propiedades de los fenómenos que forman parte de la dinámica y de las lógicas en que se van configurando y reconfigurando los territorios de reencantamiento en las diferentes instituciones.

Existe otro principio, el de la dialogicidad, que es el que permite mirar a este sujeto educable en diferentes circunstancias, espacios y contextos de situación. Es el que da la posibilidad de integrar las miradas múltiples. Es el fundamento de la multifuncionalidad porque se le está viendo en relación con él mismo, con los otros y con los territorios existenciales tanto de la institución educativa como de su exterioridad.

A partir del principio de autoexplicación se puede entender que el ser humano es una existencia vital y, como vida, no puede estar desvinculado de todos los elementos que la generan. Tanto el sujeto como la escuela forman parte de un escenario bio-eco-geográfico. Esta investigación, precisamente, se mueve dentro de otros principios que son la retroacción y la recursión, quedan una idea de conocimiento integral, integrador y racional, tal y como se presenta en las explicaciones del ciclo del agua. Por lo tanto, las informaciones son válidas en la medida que permiten ese viaje por una ruta de incertidumbres, yendo y viniendo en la historia, estableciendo las vincularidades entre el tiempo histórico pasado, presente y futuro, en bucle de retroactividad y en prospectiva, fijando diferentes puntos de análisis pero intentando por lo menos construir una ruta gnoseológica. La metodología, encuentra en el principio, hologramático la justificación teórica y razonada para el enfoque. En este sentido, Amador y otros(2004) plantean: *"El principio hologramático consigue bajo tres modalidades o tres maneras de estar el todo en las partes, el todo en tanto que puede gobernar las actividades parciales"*.

La realidad es un todo, pero está en una situación de interdependencia, de conectividad y diálogo. El todo está representado en las partes pero al mismo tiempo las partes tienen su representación en el todo. Este es quizás el fundamento hermenéutico que ayudará a redescubrir ese sujeto educable por cuanto no se establecen separaciones entre los tiempos históricos que están sirviendo de hilo conductor para las transformaciones de su proyecto de vida. Por el contrario, se le redescubre en sus dimensiones de humanidad, en sus posibilidades de configuración de ese proyecto humano siendo esta la máxima aspiración para integrarlo como sujeto, resignificarlo como conocimiento y recomprenderlo en su identidad ontológica y existencial. El método es una acción sistémica, entendiéndola como la forma de organizar y reorganizar los saberes que desde las diferentes disciplinas le aportan a la construcción de una nueva episteme emergente, implicando nuevas hechuras en la ciencia.

El método no es un fin o un objetivo en sí mismo, es un medio. "Está caracterizado por su recursividad retroactiva, reflexiva, integradora y crítica, lo que permite la autovaloración las producciones, efectuando diferentes retroalimentaciones, aplicando matrices analíticas sobre las cuales se pueden reorientar las dinámicas de elaboración escritural del texto", con relación a lo expuesto por AMADOR, (2004:91) .

"La recursión bucleica del conocimiento produce en sí, el método es elaborado refaccionado y comprendido para producir el conocimiento menos rutilante posible esta termina en la página, los procesos de auto comprensión, auto reflexión y auto elaboración, son componentes esenciales de un método, en el que la racionalidad compleja, aparece el elemento fundamental para reencontrarse con el sujeto de la educación, con la escuela como territorio existencial, con las categorías de formación, como aspectos esenciales para fundamentar el reencantamiento de este".

Lo más importante es que desde esta metódica, el conocimiento no solamente se reintegra, sino que por sí mismo va auto descubriendo sus posibilidades de expansión y de despliegue. No importa si se arriesga o se apuesta por la incertidumbre, por el error, por la organización del caos. Lo que es realmente esencial es ir redescubriendo los conceptos, la discursividad y las prácticas en la medida que se va dibujando un trayecto que es simultáneamente ontológico, epistemológico, gnoseológico y metodológico.

En el fondo, la pretensión es el conocimiento del conocimiento, su significación, redescubrimiento y la realización de diferentes capturas conceptuales, a partir de las cuales sea posible explicar las fisuras y las rupturas, que se crean como parte de la problematización y el desarrollo de los campos de indagación. Se hace visible un diálogo que se establece entre la ciencia con los campos de formación que sirven de hilo conductor al desarrollo complejo de los temas abordados en la obra de conocimiento.

Desde lo ontológico, la racionalidad metódica de la obra explora las dimensiones del ser en su otredad singular y universal. Este concepto es básico para entender que todo lo que existe se puede interrogar y que estas mismas se interrogan. La epistemología genera una teorización acerca del saber y del conocimiento histórico haciendo un recorrido por su trayectoria y sus diferentes momentos de historicidad. La gnoseología, por su parte, posibilita el redescubrimiento de los conceptos, de tal manera que identifica las condiciones en que se da el conocer como actividad elemental y racional del pensamiento subjetivo. La metodología trata tanto la ruta epistémica como la gnoseológica, muestra los procedimientos y mecanismos de análisis determinado claramente de qué forma se efectúan las capturas cognitivas para efectuar el hallazgo de emergencias. El ser consciente de sus posibilidades existenciales en conexión con las categorías abstractas de lo bello, lo trascendental y lo valoral.

1 Como concepto la socio-afectividad presenta implicaciones teóricas y prácticas, las que son necesarias para crear un contexto con respecto a las actuaciones de los sujetos en su modo de relacionarse con los otros. Más allá de sus connotaciones psicológicas o sociológicas, la esfera de lo socio-afectivo es fundamentalmente intersubjetiva y trascendente.

2 En su sentido literal implica un ejercicio de transformación mental, en la que el sujeto supera barreras, prejuicios, y elementos que le impiden abrirse a las nuevas ideas, los pensamientos y la resignificación del conocimiento. Desde la complejidad, se habla de desterritorialización para referirse al proceso mediante el cual un ser humano queda ontológicamente expuesto a constituirse como una auto-eco-organización subjetiva que es por sí mismo un proyecto existencial humano y emancipado

3 Este término, en la obra de conocimiento, expresa la relación del prefijo *Bio* relativo a la vida y *Eco* alusivo a la conectividad con los entornos naturales, físicos y ambientales. La expresión cultural denota que tanto lo vivo como lo ambiental, son aspectos necesarios y fundamentales para que el ser humano produzca conocimiento, simbología y demás expresiones que ponen en juego su potencialidad de vivir en, con y para el mundo.

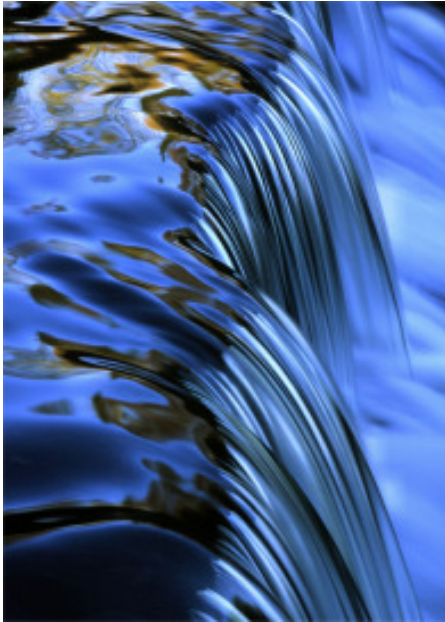
4 La expresión bio-eco-geográfico es acuñado por las autoras para la resaltar la importancia que la vida tiene en los contextos ambientalista y ecológicos, todo esto en el marco de una diversidad de condiciones físicas y espaciales. Lo **geográfico** es lo que permite delimitar los territorios y dimensionarlos en función de variables como la topografía, el relieve, la hidrografía y otros elementos característicos. Todo esto es válido para situar el sujeto como ser histórico, multidimensionado y posicionado en un espacio y un territorio

5 Esta tiene una doble significación: la palabra "símbo" que supone una asociación recíproca entre dos o más seres vivos y la de "sinérgico" que corresponde a las acciones coordinadas entre ambas y que sumadas son más que la suma individual de las partes

Capítulo 2



Historicidad y pensamiento reencantado del sujeto en potencialidad activa y latente



El sujeto aparece encerrado en un estado de congelamiento, es una sustancia con potencialidad la cual está latente y en un estado de actividad. Todavía no se reconoce es una especie de sujeto hielo, todos sus elementos están ahí, en una inmanencia aparentemente adormecida que está esperando su despertar. De igual manera como el agua cuando entra en contacto con la energía calórica, comienza a flexibilizar la tensión de sus moléculas, este sujeto-hielo se reconoce consigo mismo y con su historia, ya no en una actitud de negación sino en despliegue de apertura hacia su afuera ontológico.

Este sujeto inició con su tránsito por la historia y la historicidad, a partir del reconocimiento de su existencia, de su identidad como individuo y como parte de misma especie. Lo histórico es un trayecto que se recorre de manera autobiográfica y tejiendo correlatos historiográficos con los otros. Desde aquí, el sujeto de la educación adquiere la consciencia histórica y reconoce la historicidad como el elemento mediador para fortalecerla.

La consciencia de la historia y de lo histórico, propulsa la fluidez de su pensamiento, mediante el cual establece relaciones con la objetividad y subjetividad de las cosas, de los seres y de los otros. Comparte una historia personal que se identifica con los relatos que se construyen en comunidad, propiciando una consciencia de historicidad que tiene un origen común, una fuente de la que todos se nutren. La historia es el manantial



del cual brotan aguas que van fluyendo en diferentes recodos, son las historias personales que buscan sus propios caminos y que terminan reuniéndose en un océano abundante que lo reúne.

Así se va dando el reencantamiento del sujeto histórico en la escuela, imbricando el espíritu humano con los lenguajes que le permiten comunicar y relatar su existencia. La historia se hace vida y la vida se convierte en un caudal de emociones y de sensibilidades que restituyen el valor de la identidad y de la individualidad subjetiva.

La escuela recibe, acoge y garantiza la permanencia de este sujeto histórico, le brinda los instrumentos cognitivos y las herramientas mentales para que configure y reconfigure su espacio y su tiempo histórico. No es el territorio enemigo, ni un campo de batalla, es un suelo fértil, en donde podrá potenciarse, reinventarse y resignificarse de la mano y en habitabilidad con los otros.

La mirada cambia, la racionalidad se torna crítica y compleja, la óptica sistémica, por cuanto al sujeto histórico se le observa en su integralidad como la totalidad fluyente. En su historia y su historicidad no se compartimentaliza ni se le fragmenta, se le aprecia como todo un sistema interactuante e interdependiente en el que su sensibilidad, su pensamiento y sus acciones forman parte de ese todo denominado *existencialidad*.

Todo confluye hacia la construcción de una identidad, en la que el pensamiento es dinámico, pese a que conserva las sustancias originarias. Él se encuentra en situación de cambio y de transformación, la que lo libera de la tendencia a la pasividad y pone en marcha el inagotable fluir de su potencia congelada, latente y activa.

El sujeto educable, en su proceso de reencantamiento, atraviesa diferentes etapas de tránsito, progreso y evolución permanente. Es una forma de ir configurando su proyecto de vida, de abrirse camino por las sendas del conocimiento, de desplegar el máximo de su potencial, de exponerse al mundo, de afirmarse a sí mismo, fortaleciendo y fortalecido en su mismidad. Se abre hacia los demás, trata de encontrarse con otros, atraviesa los espacios vitales, permea las zonas de encuentro y de posibilidad. Estas son por naturaleza existenciales, vivas, culturales, racionales, creativas y fundamentalmente comunicativas.

Este viaje de indagación comienza por plantear como pregunta radical *¿Cómo generar condiciones de pensamiento que posibiliten la formación del sujeto local, desde un reencantamiento de su ser histórico en la escuela?* Este interrogante sugiere profundizar en las condiciones de posibilidad es decir, invita a cuestionar el mismo olvido al que se le ha sometido, se pregunta por el cómo reencantarlo en su pensamiento, lo que no es más que interrogar a la escuela en su organización y en su estructura, es sus lógicas y en sus dinámicas, en lo que quiere mostrar y en lo que deja de hacer visible

Este sujeto educable, en tanto sujeto histórico, no está atrapado en el tiempo y en el espacio. Por el contrario, es un organismo vital, en permanente estado de transformación, en una trayectoria significativa y sustancial, cuya característica primordial es el cambio. Desde este punto de vista, la historiografía ya historicidad, son re-conceptualizaciones que se hacen necesario plantear, de tal manera que se pueda comprender el por qué este sujeto del que se habla, es al mismo tiempo un autorrelato y un correlato de su historia personal.

La historia personal del sujeto se encuentra en un tiempo histórico, en un tiempo cronológico y en un espacio que está inscrito en el tiempo. Como tiempo histórico, el sujeto construye su autobiografía, es decir, un autorrelato toda vez que él se narra así mismo, cuenta su propia historia, hace un nicho de sus experiencias acumuladas, vivencias, construcciones y sus configuraciones vitales. Como historia cronológica, este sujeto está en un aquí y en un ahora, lo cual configura, determina y define un tiempo, pero es el tiempo de él mismo, de su trasegar por ese autorrelato que va construyendo desde el momento en que se va formando en sus dimensiones personales y en que hace las capturas perceptivas, sensitivas y vitales en su pensamiento para comprender, re-comprender, leer y re-leer el mundo en el cual se encuentra instalado.

Como tiempo y como espacio, el sujeto histórico, al ser instalado en el mundo, está determinado por una serie de condiciones que son temporales y que lo circunscriben en diferentes espacios vitales, llámese familia, institución escolar, comunidad o sociedad. Todo esto le va dando la posibilidad de hacer un despliegue dinámico de sus experiencias personales y de su relato individual para proyectarlo hacia las posibilidades de socialización y de desarrollo colectivo. Sin embargo, los tiempos y los espacios pueden ser configurados por él mismo, dependiendo de la capacidad que tenga de asimilar, reconocer y transformar sus experiencias, claro está en conexión vital con el otro, con los demás seres humanos, con aquellos con los cuales habita y convive en los diferentes espacios de tránsito y de trayectoria vital.

Se está planteando un sujeto histórico, instalado en diferentes espacios vitales, sin embargo, para esta obra, circunscrito a la zona de encuentro existencial denominada escuela. Esta puntualización es importante por cuanto se está hablando de un sujeto educable, con una dimensión personal y en conectividad con otras realidades ontológicas similares. No obstante, es de gran valor establecer que debido a que se trata de un individuo que se encuentra en proceso de formación y que está siendo parte de unas categorías como educabilidad, enseñabilidad y desarrollo humano, lo mejor es pensar en su historicidad y conciencia histórica desde la mirada institucional. Se hace referencia a la manera como él en su autorrelato se narra a sí mismo, hace una historia de su desarrollo, realiza una serie de configuraciones que se constituyen en un nicho, en una práctica discursiva o en una enunciación en cuanto a sus propias circunstancias vitales.

Por otro lado, este sujeto en su historicidad, desde esa mismidad que le permite establecer la idea del autorrelato¹ es ahora un correlato, es decir narraciones que se configuran a partir de la participación de él en los espacios escolares y sociales, en la habitabilidad de las zonas de encuentro vital que la misma institución educativa le va ayudando a construir. Se habla de correlato, en tanto el prefijo "co" indica una relación, un estar con y para los demás, es ni más ni menos, que la evidencia de la manera como él establece diferentes tipos de interacciones con el otro. Emerge el concepto de otredad, como parte necesaria y fundamental para configurar una historicidad y una historiografía, que de manera compartida, colectivizada y socializada, enriquece el autorrelato personal que este sujeto elabora en el decurso y en el devenir de su propia existencialidad.

Tanto los autorrelatos como los correlatos están en esa línea de tiempo, la que se va potencializando y actualizando en la medida que este sujeto crece, evoluciona y va transitando por una senda de autoconocimiento y de conocimiento, pues desde el primer momento en que el sujeto percibe su realidad y su mundo intenta leerla y comprenderla, él está obteniendo un conocimiento el cual se va a proyectar como

diferentes modalidades de pensar. Es el pensamiento lo que le da la conciencia y la identidad histórica que necesita para ir estableciendo las diferentes formas de relato, autorrelato y correlato, las cuales va direccionando en surrutaggnoseológica personal y a la vez compartida con el otro. Esto permite situarlo en ese lugar histórico en el cual se encuentra instalado y determinar por qué en ese proceso de captura y de reencantamiento este sujeto histórico es fundamentalmente una realidad ontológica cambiante y significativamente potenciabile.

Lo que se está tratando de reconceptualizar es de qué manera un sujeto educable, al verse en su historicidad e historiografía, está asistiendo como protagonista a un cambio fundamental en las percepciones y concepciones que se tiene de la historia, de lo histórico y de lo que esta disciplina está comunicando como saber, conocimiento y pensamiento. Por esta razón, no se puede hablar de una historia en el sentido lineal, como ese proceso a partir del cual simplemente se narran los hechos desligados de la significación, del significado y de la significancia de los mismos. Lo histórico tampoco puede ser el relato circunscrito a los héroes, a los líderes o a la narración sucesiva de eventos y circunstancias de una historia en la que ha predominado el relato de las circunstancias y que han marcado el rumbo de la humanidad, pero que se han quedado en eventos de gran trascendencia como el creación de la escritura, la invención de la rueda, el fuego, la revolución industrial, entre otros. Estos son acontecimientos de gran significado histórico, pero que pasan por encima de la individualidad y en este sentido es muy importante que cuando se habla de autorrelatos y correlatos en la historia personal y biográfica del sujeto educable se enfatice en cómo las historias personales que se hacen desde la subjetivación son también de valor y de significado para entender la historia universal.

Existe una historia universal, en la que cada país, cada nación desde su identidad política, desde las concepciones que tenga de soberanía trasegando por sus propias historias nacionales y que desde allí se realizan derivaciones como historias regionales o locales. Pero aquí se enfatiza es la necesidad de dibujar un tiempo y un espacio que hace de lo histórico el relato de una trama, de un tejido, de una urdimbre que está inscrita en una subjetivación, la cual determina la existencia de historias singulares, de narraciones personales e individualizadas que se pueden escribir en tiempos y en espacios vitales como la territorialidad existencial de la escuela y los mismos lugares de encuentro de esta institución con otras organizaciones e instituciones sociales.

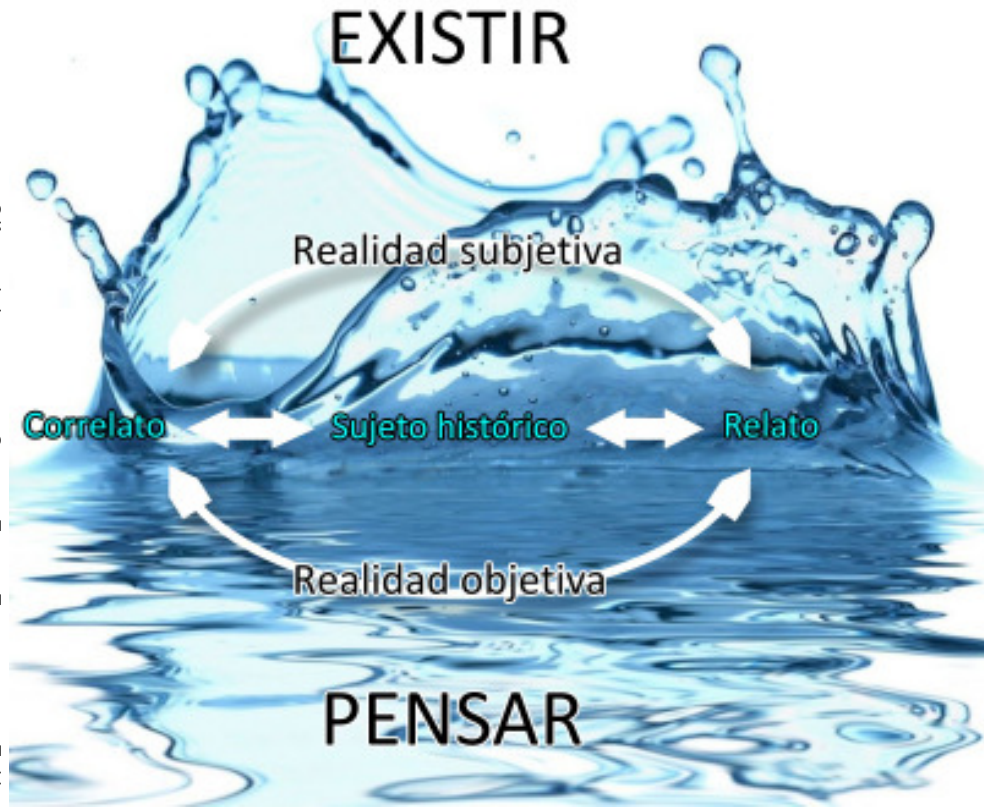
La historia no es lineal, tampoco es yuxta o sobre puesta, ni mucho menos una sucesión de hechos que están en un sentido cronológico ininterrumpido, continuo y en una misma secuencia. Lo que se está planteando es una historia circular, de idas y de regresos en el tiempo y en espacio histórico, de un devenir, de un decurso y de una trayectoria que es esencialmente dinámica. La historicidad y la historiografía del sujeto, es

multilínea, cíclica, emergente y está sujeta a cambios en el tiempo, espacio, sociedad y en los individuos mismos.

No se trata de un relativismo folclórico o mal fundamentado. Por el contrario, lo que se está manifestando es una inconformidad contra los modelos absolutistas heredados de la racionalidad de la ciencia, los cuales han circunscrito la historia al mero relato del pasado a una recolección de relatos acerca de eventos, hechos, sucesos o personajes. Esta historicidad con los términos conexos forma parte de un tiempo y en un espacio que es dinámico. De ahí que se hable no solamente de sincronismo, sino de diacronismo y de dialéctica, por cuanto la historicidad del sujeto es envolvente, cambiante, transformable y sometida a la aparición de diferentes condiciones de posibilidad. Lo dialéctico es la conjugación de las emergencias en las que la historia del sujeto se relata no sólo en sus experiencias favorables o positivas, sino en aquellos episodios que le obligan a ser creativo, porque se le presentan como adversos o contrario a las condiciones de posibilidad que le favorecen. Esta dialéctica es una sucesión simultánea de triunfos y de derrotas, de adversidad y de prosperidad, de tristeza y de felicidad, de angustia y de tranquilidad, de pasión y de estabilidad, de luz y de oscuridad, de sombras e iluminaciones. Esto implica que el sujeto educable es en sí mismo la suma de las virtudes y de los defectos, las fortalezas y las debilidades, las potencialidades y lo que se debe fortalecer, es decir, el ser humano es perfectible, perfeccionable, educable y potenciabile. Todo esto necesariamente ha de ser parte de esa historicidad e historiografía que es importante configurar como parte del proyecto de existencia vital del sujeto.

El sujeto como relato y correlato de su historicidad en condición expansiva de pensamiento reencantado

Ilustración 5 El sujeto como relato y correlato de su historicidad en condición expansiva de pensamiento reencantado WaterWallpaper 01. Tomado de: http://sio.ucsd.edu/About/Venue_Rentals/Scripts_Forum/carolines_seaside_cafe/images/Water-Wallpaper-01.jpg



El sujeto educable, como el relato y correlato de su propia historicidad, es una realidad ontológica, orgánica, dialéctica, simultáneamente objetiva y subjetiva. En este caso, la condición de objetividad y subjetividad está dada por una categoría más amplia definida por la manera cómo se determina el pensamiento. Existir y pensar se conjugan en una correspondencia recíproca, de tal modo que tanto lo que se piensa como la existencia en sí misma pasan a formar parte de la dinámica propia que el sujeto marca en su devenir histórico y en el decurso de toda su vida

En la relación historia, tiempo histórico y devenirse da una historicidad con diferentes niveles y regímenes que según el equipo docente historia,

“Es preciso establecer los distintos niveles de historicidad porque cada uno tiene su régimen histórico propio. En principio, para cada serie, para cada instancia o para cada registro hay un tipo específico de fenómenos que periodiza, un tipo de fenómenos que produce un corte, un tipo de fenómenos que produce alteración, tipo de fenómenos que produce alteración” (EquipoDocenteHistoria, 2006)

El pensamiento del sujeto, está fundamentado en la actividad de conocer pero al mismo tiempo es la narración histórica de la manera cómo su ser va avanzando en su trayectoria para consolidarse como un proyecto existencial, potente y potencializado, sin perder su condición de individualidad, fundamento esencial para reencantar su pensamiento como un ser histórico que se proyecta desde su mismidad hacia la otredad en todos estos escenarios de vida y de encuentro existencial. Al respecto, Morin (1994:187) plantea que

“La objetividad y la subjetividad del conocimiento no dependen de dos compartimentos distintos, ni de dos fuentes diferentes, sino de un circuito único en el que van a distinguirse y después a oponerse eventualmente, nutriendo cada una principalmente uno de los dos pensamientos. Este circuito único es un bucle generativo que aquí hemos llamado Arkhe- espíritu, donde se forma la representación y el lenguaje. A partir de ahí, el lenguaje se divide en dos lenguajes de usos y funciones totalmente diferentes aunque sigue siendo el mismo lenguaje y el pensamiento se divide en dos pensamientos que se seguirán siendo siameses aun cuando se hayan vuelto antagonistas.”

La historicidad del sujeto, se da como una confluencia de relaciones que son tanto objetivas y subjetivas. Por lo tanto, el pensamiento se une al lenguaje y a la representación, de tal modo que imprime en el ser humano, una condición de integralidad, la cual podría denominarse como historicidad en evolución y en trayecto permanente. Es decir, tanto lo objetivo como lo subjetivo, el pensamiento, el lenguaje y la representación se entrelazan y se conjuntan para darle al sujeto histórico una dimensión de integralidad, de racionalidad, de materialidad y de existencia concreta en el tiempo y en espacio.

“La historicidad propone una reflexión por la historia y lo que esto significa, remitiendo al verbo historizar, el cual es desplegado en los siguientes términos: ¿Qué es hacer historia? En principio, hacer historia se dice en dos sentidos: en el más regular de mi profesión, consiste en escribir un relato, escribir una historia ya acontecida: describir, narrar, analizar, conocer es el trabajo propio de los historiadores de gabinete. Pero hacer historia también es historizar en lo real Ese es el otro sentido. Cuando uno hace historia, historiza, no sólo escribe lo que ya ha sucedido, sino además la acción real y la intervención efectiva producen una historización de los fenómenos en los que de hecho se está interviniendo.”(Lewkowicz, 1996)

La historia es envolvente y dinámica, el tiempo moviliza el pensamiento del sujeto local, en una emergencia de sus realidades. Esto lo hace como ser que está situado en una línea expansiva que circula en su propio devenir, esta noción es explicada por

Heidegger (2001:92) en los siguientes términos

“Esta separación y contraposición están en el origen de la pregunta por el ser. Todavía hoy es la delimitación más corriente del ser por lo otro. Porque convence inmediatamente desde una representación del ser consolidada hasta el punto de ser evidente. Lo que deviene, aún no es. Lo que es, ya no necesita devenir. Aquello que «es», el ente, ha dejado tras de sí todo devenir, si es que alguna vez ha devenido y ha podido devenir. Lo que «es propiamente, también resiste a todo embate del devenir.”

El devenir es una noción para entender el sentido de la historia en su condición de relatos y narraciones que este sujeto realiza. Lo que para el deviene es su propia existencialidad, la que el mismo dibuja y delimita a partir de sus vivencias, sensibilidades y expresiones. Se mueve entre las fronteras que van demarcando sus potencialidades, las que le plantean condiciones de posibilidad para hacerlas evidentes.

La historia, vista de este modo, es básicamente un ejercicio en el que el sujeto se compromete con una narrativa de carácter individual y subjetivo. La creación de sus propios relatos, implica que se dé un conocimiento de sí mismo y de su realidad, abstrayéndose de los grandes metarrelatos de la historia lineal y positivista. Esta idea es de especial importancia porque restituye el valor de la vida como principio fundamental para historiar el pensamiento y el desarrollo del sujeto, en cuanto a expresión vital de la existencia. Al respecto, es importante introducir el siguiente planteamiento de Husserl (2002):

“La crítica posmoderna a los metarrelatos, como el de la Ilustración y el del Idealismo, alcanza también a un estilo de fenomenología, que todavía pretende orientarse unilateralmente por la autorreflexión: No se necesita solo una doctrina de los principios éticos, que es solo y siempre formal, sino una ciencia teórica de alcance universal que investigue el reino entero de lo teóricamente cognoscible, que lo despliegue en una multiplicidad sistemáticamente trabada de ciencias particulares. Se necesita, en suma, la ciencia universal puesta bajo la idea directriz de una vida en la razón que ha de acometerse en concreto y ha de llevarse en todo lo posible a perfección; bajo la idea directriz, pues, de una humanidad perfecta en todo lo posible y que vive con la más alta satisfacción posible de sí. Por sobre una mera ética individual como doctrina formal de los principios de vida racional del hombre como individuo, se necesita ante todo una ética social cuya elaboración máximamente concreta haga primeramente posible el que toda acción individual se someta a norma concreta. Pero el examen en profundidad de lo que una vida humana en la razón —que es eo ipso vida social— necesita para su progresiva elevación y perfeccionamiento, en el marco de la forma general-normativa que prescribe la idea formal de la razón, conduce justamente a la necesidad de una filosofía universal”.

El planteamiento se hace mucho más profundo cuando desde la perspectiva de la racionalidad compleja se es capaz de superar la disyunción o la polarización establecida entre objetividad y subjetividad, entre conocimiento objetivo y subjetivo, entre el pensamiento como condición material del hombre o como una valoración de su esencialidad espiritual. En este caso, lo que se propone es una racionalidad con una mirada sistémica, ya no desde la mismidad objetiva del sujeto, sino desde su despliegue como otredad intersubjetiva desde la multidimensionalidad de su ser y la posibilidad que éste tiene para configurarse en una perspectiva dinámica, dialéctica y dialógica con los otros. Está muy claro que no se pueden establecer separaciones, ni mucho menos deslindes que marcan zonas o lugares extremos. Lo objetivo y lo subjetivo se complementan para darle al pensamiento un lenguaje que no solamente se traduce en representación, sino que se proyecta como una emanación del espíritu con el cual el ser humano comienza su trasegar por el camino de su relato que es al mismo tiempo la configuración de la senda de su propia historicidad. En este sentido, Morin (1994) expresa que

“finalmente, lo que nos puede conducir, no solo a la superación de la alternativa, sino al diálogo consiente de los dos pensamientos, a su convivencia civilizada, incluso puede que a la transformación del uno por el otro, es el desarrollo de una racionalidad capaz de criticar a la razón como al mismo tiempo que el desarrollo de un pensamiento complejo; pero entonces, es necesario, no solo que la razón abierta conciba al símbolo, el mito y a la magia, sino también que el pensamiento simbólico/mitológico pueda razonarse, es decir concebir como pensamiento simbólico/mitológico”.

En cualquier caso, se trata de una reintegración del sujeto como parte de un pensamiento que tanto en su objetividad como en su subjetividad, le está proponiendo diferentes escenarios y espacios temporales y vitales para que a partir de sus autorrelatos vaya configurando su historicidad.

La necesidad de reconfigurar el concepto de historicidad del sujeto, en función de la manera como su pensamiento se moviliza y se re-encanta. Para hacerlo, lo más importante es caracterizar este pensaren función de una historia personal que autoconstruye una serie de relatos acerca de su circunstancia.

Lo más importante es determinar que este pensamiento se moviliza, fluye, circula, se transforma y al mismo tiempo modifica las maneras de pensar del sujeto. Esto se debe a que el pensamiento es una actividad integral en la que se conjuntan las diferentes condiciones de la existencialidad humana, lo cual no puede estar ajeno en el momento de especificar los momentos históricos de los relatos personales. En este sentido, Morin (2002) expresa que

“el pensamiento es una actividad específica del espíritu humano que, como cualquier actividad del espíritu, se despliega en la esfera del lenguaje, de la lógica y de la conciencia, al mismo tiempo que comporta, como cualquier otra actividad del espíritu, procesos sublingüísticos, subconscientes, submetalógico”

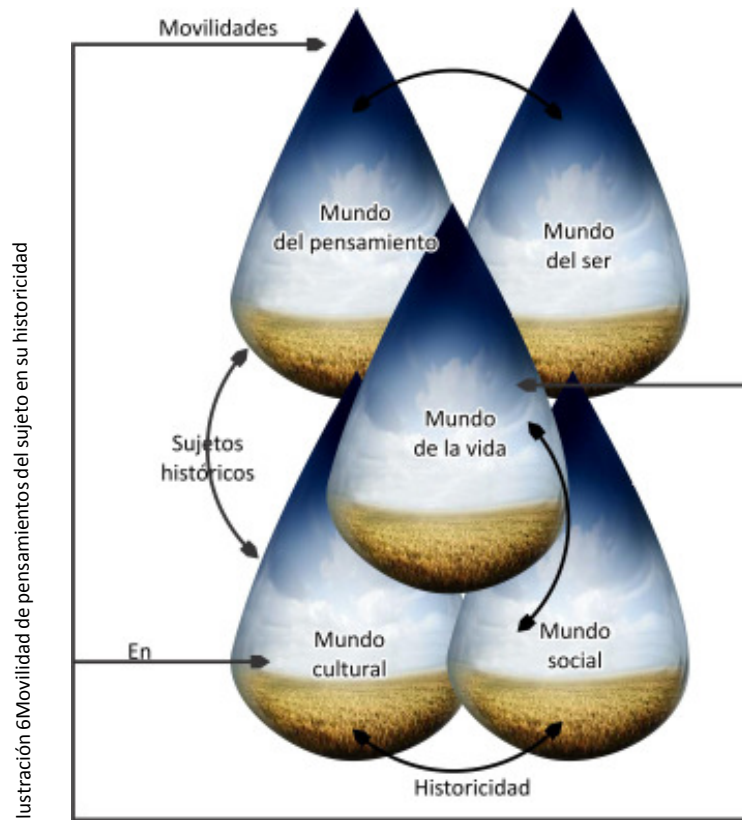
El pensamiento es una actividad profundamente integradora y que le apunta al redescubrimiento del sujeto histórico. Cuando se propone su redescubrimiento, se está enfatizando la necesidad de hacerlo para re-encantarlo, sin desconocer que se habla al mismo tiempo de la condición inmanente del espíritu humano. Cuando se propone re-encantar al sujeto, en su condición de existir y pensar, lo que se está planteando es llegar en la profundidad de su alma y de su naturaleza espiritual. Esto es lo que algunas veces la educación y la pedagogía del desarrollo descuidan como parte de sus teorizaciones y de sus relecturas, tal vez porque se quedan en la coyuntura analítica del discurso polarizado, entre subjetividad, objetividad, materialidad y espiritualidad, historicidad e historiografía, entre otros aspectos que por ser polémicos, muchas veces niegan la posibilidad de encontrar entre ellas una esencia de complementariedad.

La historicidad comienza a formar parte a puesta fundamental, la de redescubrir al sujeto en su condición de pensar desde una mirada de cómo ese espíritu humano que es inmanente se va desplegando en las diferentes etapas y momentos de su historia personal y de su historia como un ser que forma parte del mundo de la vida, de la cultura, de la naturaleza y del conocimiento.

Al respecto Morin (1994) afirma que

“el torbellino del pensamiento se ve animado por un movimiento espiral. Se desplaza como el ciclón. Nunca es puramente repetitivo, y el pensamiento se apaga al macaconear sempiternamente la misma verdad adquirida. El RE del retorno recursivo es el de la re-ge-neración después de cada nuevo logro, de cada modificación experimentada, de cada turbulencia encontrada. Este proceso torbellinesco es productivo de este modo: produce pensamiento, es decir, la transformación de lo conocido en concebido”

Está claro que el pensamiento es un torbellino, por su movimiento en espirala manera de ciclón. Está en coherencia con la metáfora por cuanto el ciclo del agua, a pesar de que cumple con unas funciones específicas y repetitivas, siempre renueva los estados de la materia de sólido a líquido, de líquido a gaseoso. En este sentido, es un ritmo a través del cual se van generando nuevos procesos de pensamiento desde la historicidad del sujeto. Se remarca que el sujeto histórico en su ser ahí, en su ahora, en su cotidianidad, en su subjetividad, en su objetividad y en su intersubjetividad, está inmerso a este juego cíclico que es al mismo tiempo creativo y no repetitivo. Es importante puntualizar esta reflexión por cuanto el pensamiento, sus formaciones y



sus movilidades, son los que permiten el trasegar por la historicidad del sujeto y es lo que lo hace consiente de la misma.

En este trayecto hologramático se presenta la manera cómo la historicidad del sujeto moviliza pensamientos y estos a su vez están inmersos en el juego de diferentes mundos con los cuales interactúa permanentemente el sujeto educable. El mundo de la vida aparece potente porque él está instalado en una instancia, en un espacio, en un escenario que es fundamentalmente vital, orgánico, biológico, sustancial y que tiene diferentes componentes organizacionales.

El mundo del pensamiento, que por antonomasia es en el que desarrolla todas las ideas, las percepciones, las concepciones, los conceptos, las nociones y todo lo que le puede dar una imagen, una lectura y una comprensión de todos los mundos de los que forma parte.

El mundo de la naturaleza es el sitio, el lugar, el espacio físico en donde se desarrolla la vida, en el cual todos los factores bióticos y antrópicos que interactúan para darle forma a la existencia del ser humano se conjugan y lo potencian en todos los niveles biológicos, orgánicos y físicos. La cultura es el mundo en el cual los pensamientos se movilizan en diferentes direcciones, a partir de evidencias y de circunstancias con el otro, con las simbologías, con la magia, con el mito, con todos los elementos de relación

que le van dando forma a la trayectoria histórica en la que está inmerso el sujeto. El mundo sociales fundamentalmente un espacio de integración, de comunicación, de proyección en alteridad hacia los demás, en él se dan diferentes tipos de relaciones y de interacciones, las cuales varían según el lugar o el escenario en el cual se esté desarrollando el sujeto histórico, llámese escuela, familia, comunidad.

Y el mundo del ser, inagotable, amplio, infinito, ignoto, por descubrir, inexplorado es finalmente el espacio vital que concentra todos los demás mundos. Este sujeto histórico se encuentra instalado en este como parte de todas sus realidades que son inagotables, nada en un océano de incertidumbres y de certezas, él poco a poco en su autodescubrimiento de este mundo del ser, va aferrándose a todo aquello que le pueda ayudaren su recorrido, que le permita sumergirse para descubrirlo en toda su profundidad y que, finalmente, le ayuda a flotar para que pueda navegarlo y abrirse paso por todo lo que este le presenta.

El juego de relaciones con todos estos mundos, a partir de la movilidad del pensamiento del sujeto, es lo que le da las condiciones de posibilidad para afirmarse en la historicidad de la que estamos hablando, para generar la auto conciencia de sí, de sus autorrelatos, de su opción vital como parte de la historia que el mismo va configurando, a partir de las experiencias con él, con otros y con el infinito mundo del ser, el cual es el que finalmente reúne las visiones, las percepciones y las realidades de los demás mundos descritos. Esto es posible porque este sujeto histórico dibuja los paisajes de su historicidad, a partir de mediaciones, de recorridos y de hechuras en los lugares a los que se hace referencia.

Como se viene planteando, el sujeto histórico es protagonista de su propia historia, por lo que adquiere la condición de histórico. Desde este punto de vista la historicidad está relacionada con la manera como él interpreta, comprende los hechos, acontecimientos y circunstancias de su propia existencia.

La historicidad podría asumirse acá como una reflexión razonada acerca de la temporalidad, entendida no como la sucesión lineal de los hechos que le suceden al sujeto, sino como el conjunto de posibilidades que precisamente le permiten desplegarse como una esencia existencial.

Existen tres nociones fundamentales para comprender el sentido y la significación de la historicidad. Estas emergen como una conclusión de las relecturas que se hacen a Morin en las diferentes obras y los conceptos planteados por las autoras. La primera es que el sujeto educable es espíritu encarnado, la segunda que el sujeto educable está inscrito en una temporalidad que es circunstancial y vital al mismo tiempo y la tercera que el sujeto educable tiene una condición de libertad la cual le permite hacerse histórico y ser protagonista de su propia historia. Todos estos elementos son fundamentales para analizar porque el único que puede historiarse, que puede historiar

y comprender las relaciones históricas que se dan en el tiempo y en el espacio es el ser humano. El sujeto histórico, en este caso, el sujeto de la educación al que nos referimos, es el mismo reconfigurador y reconstructor de sus propios relatos históricos.

¿Por qué el sujeto histórico es espíritu encarnado? Porque se encuentra inscrito en un horizonte que le da un sentido a su propia existencialidad, es al mismo tiempo una entidad que forma parte de una organización que es biológica, neuronal, material y vital. ¿Por qué el sujeto histórico está inscrito en una temporalidad?, porque es ella la que presenta una sucesión de hechos y de acontecimientos que muchas veces se encuentran ordenados o dispersos en el tiempo y, fundamentalmente, la temporalidad es aquello que le permite crear acontecimientos de saber los que son el fundamento constitutivo de la historicidad. Estos pueden ser sustituidos, intercambiados, desplazados y transformados por otros, de ahí que se habla de una historicidad que en educación es vista como posibilidad de re-encantamiento del sujeto educable: es esencialmente un concepto dinámico, renovable y que permite generar acontecimientos que son de singular importancia para configurar el proyecto existencial vital.

Pensar la historicidad del sujeto educable, como el ejercicio de reflexión sobre la temporalidad, implica los siguientes elementos: el primero de ellos son matrices de aprendizaje, el segundo los contextos de situación, el tercer elemento es la identidad, relacionada con la forma como el sujeto adquiere los prejuicios o asimila o percibe las realidades. Todo esto permite comprender el mundo interno como un mundo externo. Entonces aquí entra en juego la reflexión sobre la temporalidad como parte de la historicidad, en tanto esto le va permitiendo al sujeto comprenderse a sí mismo, comprender las realidades intrínsecas y extrínsecas de las que forma parte y comprender la manera como se encuentra situado en el mundo del ser.

Bajo esta concepción de historicidad, en contexto de situación y de relación con la temporalidad, es fácil entender que el sujeto educable como ser histórico, con historia y protagonista de la historia, tiene como condición y característica fundamental la posibilidad de transformación. Desde esta perspectiva y posibilidad, la historia le permite construir su identidad como parte de un proceso de re configuración de sus propios relatos. Entonces puede inferirse que en este proceso de re-construcción el sujeto de la educación no solamente se vuelve histórico, sino que adquiere una conciencia de ser parte de una historia, no ya como relato, sino como un conjunto de valores que le permiten afirmarse en su mundo interno, y que además le permiten desplegarse en su mundo externo para comprenderlo, cambiarlo, transformarlo, percibirlo y de alguna manera apropiarse de este para afirmar su identidad.

La historicidad no solamente aquí es un despliegue de saber. Es una proyección de acontecimientos que desde la interioridad del sujeto se hace visible en la relación con

los otros, en la habitabilidad en los territorios escolares y en el encuentro con los demás sujetos de la educación para ir construyendo una historicidad colectiva. Por tanto, lo que aquí se plantea es la posibilidad de que un sujeto educable sea protagonista de una historia en construcción, es decir, de historizarse desde su propia reflexión en el tiempo, en otras palabras, desde la manera como adquiere conciencia de su historicidad.

Se plantean términos de devenir no como de devenir homogéneo, reglado e isomorfo, sino como un devenir que se mueve en una dinámica de la dialéctica, en la que tanto la diacronía como la sincronía, emergen en calidad de elementos fundamentales que hacen de la historicidad una herramienta fundamental para conocerse así mismo, conocer el mundo de la vida, el mundo de las ideas, el de la cultura, el de la magia, el de los símbolos y el de su propia identidad.

Desde esta perspectiva, la historicidad no es acumulativa, ni se puede reducir solamente a la repetición de los hechos. Es un proceso cíclico, de renovación permanente, como el del agua. El sujeto de la educación va determinando sus propios regímenes históricos, los transfiere socialmente y descubre que estos contienen una potencialidad. En consecuencia, no se trata de la repetición mecánica, ni de la presunción de verdad o falsedad de los discursos o de los enunciados a través de los que él relata su historia. Lo verdaderamente esenciales lograr que a través de la historicidad emerja la cualidad novedosa de su identidad, diferenciándola en un mar de semejanzas que tiene como característica el mundo de la cotidianidad donde se encuentra instalado, en el que se relaciona con otros, comparte, convive, vive y habita. Esto es la significación más importante que tiene la historicidad, siendo parte de esa configuración de un proyecto de vida que para el sujeto de la educación es esencial en su trayecto de re encantamiento y en la posibilidad de configurar pensamiento que le permita aprehender el mundo y no solamente percibirlo o apropiárselo de manera mecánica.

La afirmación anterior es importante para comprender la alta dosis de subjetividad e intersubjetividad que existe en la configuración de un proyecto histórico, a partir de este se logra comprender el régimen histórico de las posibilidades que tiene cada sujeto pero contrastándolo con la manera como los acontecimientos que hacen visible su propia historia se van fijando en el tiempo. El mundo es una entidad abierta pero es un concepto abstracto, el cual el sujeto de la educación a través del principio de historicidad, va pensando y al mismo tiempo interpretando, siendo la interpretación el elemento fundamental para abrirse paso en el escenario de la sociedad, de la cultura, de la ciencia, del conocimiento y del pensamiento complejo.

Lo anterior nos permite entender la historiografía y su relación con la historicidad, en tanto registro histórico del tiempo. Es decir, la explicación detallada e integral de los hechos, de los acontecimientos y de las situaciones. Se trata de una memoria que ha sido fijada por la humanidad pero al mismo tiempo es el relato que se hace, ya sea como arte o como ciencia de la historia. Por lo tanto, el sujeto histórico, forma parte de

un marco de referencia que es historiográfico, porque tiene la cualidad de poderse narrar y convertirse en un micro o macro relato de las producciones o realizaciones ya sea del individuo como sujeto o de la humanidad como especie.

La historiografía tiene sus raíces en las concepciones elementales y básicas de los historiadores griegos, como *Erodoto* y *Tucidides*, pero estos conceptos historiográficos se fueron transmutando en diferentes vertientes a lo largo del tiempo, encontrándose con corrientes la historia sagrada o cristiana, la de la historia clásica o tradicional que encuentra sus raíces en el pensamiento griego y la historiografía como materialismo histórico y dialéctico, que fue la base del marxismo.

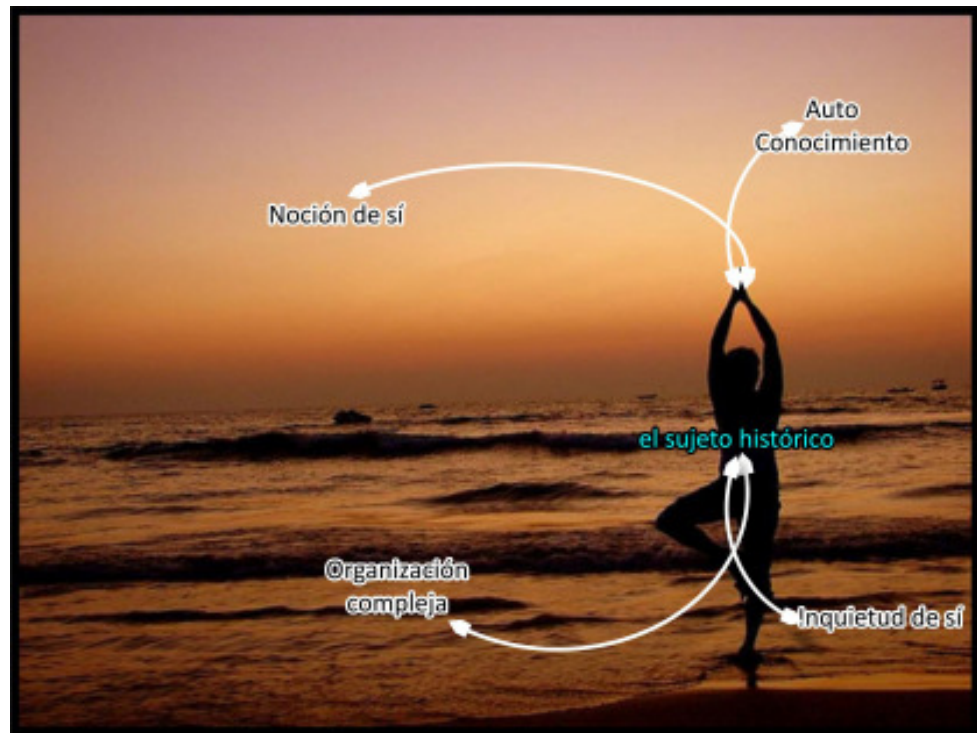
Esta obra de conocimiento intenta dejar puntualizado y claro que el sujeto también puede ser historiográfico, en la medida que él mismo va organizando los relatos, ya no desde el marco general de la historia, sino desde el marco específico que le presenta la percepción y el entendimiento que él tiene de su mundo interno y de su mundo externo.

Cuando se piensa en la posibilidad de historiografiar al sujeto, se está colocando en evidencia la necesidad que se tiene de efectuar un ejercicio de sistematización de los microrrelatos que él produce. Estas son las formas específicas que tiene de entender su situación en el mundo, de explicarla y de interpretarla en diferentes contextos de situación, en los que surgen como tejidos los relatos del sujeto de la educación, como hilos que se van anudando y enredando alrededor de sus circunstancias vitales, en la medida que él va descubriendo sus zonas de encuentro y de existencialidad propio y de los demás.

De esta manera, el sujeto de la educación revierte la historiografía en la herramienta fundamental para hacer el registro histórico de sí mismo y de esa noción de sí que él adquiere en la medida que en un decurso dinámico y dialéctico va configurando. De esta manera, al historiografiarse, el sujeto va adquiriendo conciencia de la dimensión histórica y de esta dependerá la manera cómo se va situando en el mundo del ser ya no como un espectador pasivo, sino como un activo protagonista.

La mirada del sujeto histórico como realidad fluente en el camino de su identidad

Ilustración 7. La mirada del sujeto histórico como realidad fluente en el camino de su identidad. lthe benefits of yoga. Tomada de: <http://galiciahenares.files.wordpress.com/2011/01/health-benefits-of-yoga.jpg>



Tanto la historicidad como la historiografía del sujeto de la educación, dependen de unas relaciones que se dan entre la problemática general de la subjetividad, la objetividad y la verdad. Todo esto se constituye en un punto de partida teórico para indagar por la noción o inquietud de sí mismo, que es fundamental para la interpretación del presupuesto que anima el re-encantamiento del sujeto.

El re-encantamiento de la escuela comienza por re-significar las posibilidades que cada ser humano tiene de construirse como una entidad ontológica que a partir de la inquietud de sí mismo, va estableciendo tanto los preceptos filosóficos, epistemológicos y morales para comprender su realidad y su situación en el mundo.

Todas estas son razones esenciales para entender que las prácticas educativas y pedagógicas al interior de la territorialidad existencial de la escuela, así como en su exterioridad, tiene como punto de partida para la configuración del sujeto histórico el autoconocimiento o lo que podría denominarse el antiguo *cogito* cartesiano este sentido, es importante que a partir de este presupuesto tan elemental y tan antiguo se vaya consolidando una posibilidad de hacerle una re-lectura y un ejercicio de re-interpretación a la historicidad del sujeto, por cuanto se va concibiendo como la percepción y la excepción genérica y singular de la inquietud y de la noción de sí mismo.

El *cógito* cartesiano se trae a colación porque es urgente que la escuela de hoy pueda dimensionar al sujeto de la educación como una organización compleja. Es una realidad cambiante, rica en posibilidades expresivas, creativas, sensitivas, emotivas, neurocerebrales y biológicas. No puede reducirse a ciertos aprendizajes predeterminados o a una variedad de fórmulas y de recetarios que se van codificando en diferentes formas de presentación como parte de las rutinas escolares. Si se quiere valorar al sujeto histórico, como una creación humana y como un proyecto de humanización, es clave entenderlo desde la historicidad de la formación del concepto de sujeto en el contexto de la inquietud de sí mismo. Al respecto, Foucault (1996:34-35) plantea el concepto de la *inquietud de sí mismo*. Con esta expresión, el autor intenta traducir, mal que bien, una noción griega muy compleja y rica, también muy frecuente, y que tiene una prolongada vigencia en toda la cultura griega; la de la *épiméleiaheautou*, que los latinos traducen, desde luego, con todo el descubrimiento que se denunció a menudo, o que en todo caso se señaló, por algo como *cura sui*, (Si hago todo en interés de mi persona, es porque el interés que pongo en ella se antepone a todo). *Épiméleiaheautou* es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse por sí mismo, etc. Ustedes me dirán que es sin duda un poco paradójico y un tanto sofisticado elegir para estudiar las relaciones entre sujeto y verdad, esta noción de *épiméleiaheautou*, a la cual la historiografía de la filosofía no atribuyo hasta hoy, una importancia excesiva.

Por lo tanto, si nos interesa descubrir la esencia del sujeto de la educación en su calidad de ser histórico, con historicidad, con historia y con historiografía, es fundamental situarse en este marco que es interesante y a la vez complejo. Pues la inquietud de sí mismo nace como una producción de las incertidumbres que se encuentran instaladas en la búsqueda de esa noción de verdades objetivas que pretenden explicar las relaciones de subjetividad e intersubjetividad que se dan entre los sujetos de la educación.

Para la filosofía, la pregunta por el ser, ligada a la inquietud de sí mismo, es ante todo una indagación por el sentido de aquél. Así, lo que otrora fuera un olvido académico y epistemológico, cobra vigencia si se quiere hacer una investigación efectiva de cómo desde Platón y Aristóteles, dicho interrogante perdió su aparte frivolidad y trivialidad. Al respecto Heidegger expresa que

"no sólo eso. Sobre la base de los comienzos griegos de la interpretación del ser, llegó a constituirse un dogma que no sólo declara superflua la pregunta por el sentido del ser, sino que, además, ratifica y legitima su omisión. Se dice: el concepto de "ser" es el más universal y vacío. Como tal, opone resistencia a todo intento de definición. Este concepto universalísimo y, por ende, indefinible, tampoco necesita ser definido". (2009:13)

La escuela no puede menospreciar este principio tan antiguo, el cual tuvo su origen en la duda Socrática *"Conócete a ti mismo y conocerás a Dios"*. Esta fue de gran importancia para la cultura griega, porque al consultar el oráculo para indagar sobre dilemas éticos, morales o acerca del destino y del futuro de sus vidas, estaban abriendo su alma y mostrando las preocupaciones que tenían.

La formulación *cogito ergo sum* fue el punto de partida para percepciones acerca del autoconocimiento como un ingrediente fundamental de la filosofía y de la ética aunque aquí no se aborda desde esta perspectiva, lo que se trata es de introducirlo como parte de la reflexión acerca de la historicidad del sujeto educable, de la manera como este se va a convertir en un ser histórico, el cual tuvo como su primera preocupación la de sí mismo, la de su realidad, la de su existencia y lo de su pensamiento. Por lo tanto, la inquietud de sí es para Foucault algo trascendente y lo plantea en los siguientes términos:

"la inquietud de sí, por lo tanto, va a considerarse como el momento del primer despertar. Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primera luz; tercer punto interesante en esta cuestión del "ocuparse de sí mismo". (Foucault, 1996:21)

Podría decirse, que la inquietud de sí mismo es lo que genera las primeras expresiones del pensamiento humano. De algún modo, es todo ese conjunto de posibilidades que lo hacen a él consciente de su realidad, de su mismidad y de su identidad. Es lo que pone en movimiento esa reflexión acerca de su historicidad y su historiografía, es un principio de agitación, de movilidad, crea desasosiego, inestabilidad, interrogantes e incertidumbres. Sin embargo, es una cuestión esencial para comenzar a darse cuenta de que él existe, que tiene una situación en el mundo, que está instalado en un lugar, en un escenario, en un espacio vital. En este caso, nos referimos no solamente a las circunstancias que le inscriben en aquellos espacios de vida que comparte con su familia o con sus semejantes, sino a la territorialidad existencial de la escuela misma donde se encuentra con otros y va construyendo la historicidad propia, de los demás y del conjunto de relaciones en despliegue que lo van haciendo consciente de su protagonismo en el mundo de la vida y en todo lo que este implica para la construcción de su proyecto de humanidad y de libertad.

Con respecto a la evolución y a la trayectoria histórica del concepto planteado, podría decirse que ésta se remonta al pensamiento socrático que de manera muy clara aceptó el principio de reconocimiento de sí mismo, el cual se transforma más adelante en noción e inquietud de sí mismo. Este concepto atravesó toda la filosofía antigua hasta incluso el cristianismo, pues esta misma idea se puede encontrar en el punto de retorno y de preparación para la espiritualidad o lo que se denominó *espiritualidad alejandrina*. En Filón se puede encontrar una alusión sobre la vida contemplativa y la idea de

épimeléia con un sentido particular. En la Eneada de Plotino y, sobre todo, en el ascetismo Metódico de Olimpo, en Basilio de Cesarea y en Gregorio de Niza, en el texto sobre la vida de Moisés e incluso en el Cantar de los cantares, en el tratado sobre las bienaventuranzas.

Aquí lo más importante es que Sócrates ya interpelaba a los jóvenes para pedirles que se ocuparan de sí mismos y esto de alguna manera se hizo mucho más popular con la idea del ascetismo cristiano en el que la inquietud de sí empezó a formar parte de los ámbitos de la vida como un asunto inherente al estilo de vida mística, es decir, el cuidado de sí mismo a partir del alejamiento del mundo, una idea ya completamente opuesta a la idea de inquietud de sí en relación con los otros.

Todas estas reflexiones para establecer que este concepto no es nuevo, sino que ha venido mostrando una trayectoria en la temporalidad histórica, hecho que resulta fundamental para contextualizarlo en el hoy y en el ahora.

Existen varias reflexiones en torno a la relación que se da entre la noción de sí y la configuración de un sujeto histórico. La primera tiene que ver que esta es una manera particular y determinada de considerar las cosas o saber de estas en el mundo. Todo esto permite entender de qué manera el individuo, realiza sus acciones, establece interacciones con los demás. Esto significa que estamos remarcando el significado de otredad. Por lo tanto, inquietarse por sí mismo es reconocer que tiene una existencia personal, individualizada y autónoma, lo que le da las posibilidades de desplegarse con respecto a los otros y con respecto al mundo donde se encuentra instalado.

La segunda reflexión tiene que ver con que este concepto es una forma para darle atención al modo de mirar al sujeto de la educación. En este sentido, preocuparse por sí mismo es darle importancia a él mismo y a la forma como se mira y mira su relación con los demás. Es una consideración muy importante que le permite mirar a su interior sin perder de vista la exterioridad y la relación con los otros. La noción de sí implica para el sujeto una forma de pensar en cuanto a lo que cree y a lo que sucede con el pensamiento. Por esta razón, el concepto noción de sí, significa al mismo tiempo el ejercicio y la mediación con respecto a la comprensión que se tiene del sujeto y a la forma que éste tiene de entender su realidad existencial y la realidad existencial de los otros.

La expresión *noción de sí mismo*, en el contexto del sujeto histórico y del sujeto de la educación, implica además de la mirada al interior de sí mismo la proyección de este hacia su exterioridad, y genera además una serie de acciones de transformación individual y otras de transfiguración colectiva. De este modo, se está pensando en una serie de prácticas que van configurando identidades individuales y colectivas, desde la posibilidad de elaborar reflexiones sobre la filosofía, la moral, la espiritualidad, la ética y la cultura. Todas estas son diferentes modalidades regladas y no regladas a partir de

las cuales la personalidad del sujeto se va configurando y al mismo tiempo, va ejerciendo diferentes posiciones en el mundo en la medida que se efectúan las representaciones mentales y se van elaborando los pensamientos acerca de estas. En la escuela de hoy, al sujeto se le regla o se le normatiza, empleando diferentes técnicas de mediación, memorización del pasado, exámenes de conciencia, de verificación y de representación, enmarcados todos ellos en dispositivos de control, los cuales son el fundamento de las tecnologías de la disciplina, las que a su vez sirven de soporte para el aparato disciplinario.

La escuela trata de someter al ser humano, en calidad de sujeto histórico, a estos aparatos disciplinarios y a las tecnologías de las disciplinas. Esto, de algún modo, lo legitima ya no en su esencialidad humana, sino en su sustancialidad como ente. Por esta razón, hablar del ser y del sujeto histórico se convierte en una tarea más compleja, en la que se intenta definir algo que por naturaleza es indefinido. Lo más importante es descifrar su incomprendibilidad, sacarlo del anonimato al que lo sometió la historia para que deje de ser un enigma.

Es así como aparece la primacía ontológica de la pregunta por el ser, en la línea histórica del tiempo y del espacio, razones fundamentales para que la escuela intente una re-comprensión y re-interpretación del ser que sirve de sustento primario al sujeto histórico, por lo que Heidegger (2009:28) resulta importante por cuanto afirma que

“se ha insinuado ya que el Dasein tiene como constitución óptica un ser preontológico. El Dasein es de tal manera que, siendo, comprende algo así como el ser. Sin perder de vista esta conexión, deberá mostrarse que aquello desde donde el Dasein comprende e interpreta implícitamente eso que llamamos el ser, es el tiempo.”

Se configura un tejido de lenguaje en el que la inquietud de sí aparece como el fundamento filosófico, epistemológico, espiritual y complejo de la configuración del sujeto histórico en el contexto de la escuela de hoy, sin alejarnos de la idea que se viene manejando con respecto a la relación de historicidad y de historiografía en el que el sujeto va enmarcando sus relatos, biografía, producciones escriturales, y ante todo, la delimitación de diferentes espacios de interacción con los otros. Este principio es de gran importancia tal como lo remarca (Foucault.1996)

“por lo tanto con el tema de la inquietud de sí, tenemos si lo prefieren, una formulación filosófica precoz que aparece claramente desde el siglo V a.C una noción que atravesó los siglos IV y V d.C toda la filosofía griega, helenística y romana así como la espiritualidad cristiana. Por último con esa noción de Épimelíaheautou tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no solo en la historia de las representaciones, no solo en la historia de las ideas, en las teorías sino en la historia misma de la subjetividad o si lo prefieren,

en la historia de las prácticas de subjetividad. En todo caso, a partir de esta noción de Épimelíaheautou, se puede retomar, al menos en concepto de hipótesis de trabajo, toda una larga evolución que es milenaria (Desde el siglo IV hasta el V d.C) tal como lo vemos aparecer entre los griegos hasta las formas primeras del ascetismo cristiano. Del ejercicio filosófico al ascetismo cristiano, mil años de transformación, mil años de evolución, de la cual la inquietud de sí es, sin duda, es uno de los hilos conductores importantes; en todo caso, por ser modestos, digamos: uno de los hilos conductores posibles.

Lo más importante es la reflexión que gira en torno a la concepción de ser que se encuentra en el fondo de él mismo. En el comienzo de la filosofía, la inquietud de sí mismo evolucionó desde el principio socrático que fue asumido posteriormente por los griegos como *cuídate a ti mismo, preocúpate por las cosas de ti mismo, no te ocupes de nada que no sea de ti mismo, deslígate de cualquier voluptuosidad que no sea la de ti mismo, comprométete con ti mismo y aléjate de las cosas que pueden perturbar esa relación contigo mismo*. Todo esto podría malinterpretarse en los momentos actuales, asumirse como una postura completa y absolutamente individualista, la cual centra la atención en el sujeto desde una perspectiva egoística y egocéntrica.

Sin embargo, otra forma de asumir esta mirada, es la de entender que desde los mismos comienzos de la historia, la preocupación por el sujeto ha sido fundamental, se constituye en un desafío por afirmar el yo, la individualidad subjetiva y no la individualidad desde posturas completa y radicalmente egocéntricas. Se retoma como una posibilidad para darle importancia al sujeto histórico, el cual con el desarrollo de la ciencia positiva se fue diluyendo en los intrincados laberintos de lecturas y relecturas completamente antagonistas que se hicieron del conocimiento, del saber, de la verdad, de la tecnología y de la ciencia.

Desde la perspectiva de esta obra de conocimiento, *inquietarse por sí mismo* no es un postulado que le haga juego a las concepciones del egocentrismo ni mucho menos que intente reivindicar el valor por la concepción restrictiva y positiva de un sujeto individualizado, aislado y que se pierde en su propio mundo interior. Por el contrario, se trata de rescatar y de darle vida a una historicidad y a una historiografía, en la que se afirma la importancia del yo personal, obviamente desde todas las perspectivas multidimensionales que configuran su existencialidad, su ser y su persona.

La persona como ser es fundamentalmente realidad óptica, la que circunscribe un espacio que es vital pero diferenciado por la subjetividad individual. En este sentido, Heidegger manifiesta que el *"Dasein es el ente que soy cada vez yo mismo, su ser es siempre el mío*. Esta determinación *apunta hacia una estructura ontológica"*, pero sólo eso. Al mismo tiempo, contiene la indicación *óptica*, aunque rudimentaria, de que cada vez este ente es un determinado yo y no otros (Heidegger, 2009:119). Con respecto a su importancia, Foucault (1996) remarca lo siguiente:

“Todas estas exhortaciones a exaltarse, a rendirse culto, a replegarse en sí mismo, a ser útil a uno mismo, ¿Cómo nos suena? O bien como una especie de desafío y bravata, una voluntad de ruptura ética una suerte de dandismo moral, la afirmación desafiante de un estadio estético e individual insuperable, o bien como la expresión un poco melancólica y triste de un repliegue del individuo, incapaz de sostener, ante su mirada, entre sus manos, para sí mismo, una moral colectiva (por ejemplo la de ciudad⁹ y que, y que frente a la dislocación de esta moral colectiva, ya no tendría en lo sucesivo más que ocuparse de sí mismo”.

Está muy claro que esta noción de sí mismo, de ocuparse, de cuidarse, de comprometerse, de quererse a sí mismo, no es en ningún momento patrocinar las ideas de una ética del egoísmo, al contrario, como se ha reiterado es promover el rescate del sujeto histórico en la escuela de hoy, porque es este el que se ha diluido, perdido y el que se encuentra olvidado. No se puede hablar de un re-encantamiento en la institución escolar, sino se le da esta condición de ser y de posibilidad al sujeto de la educación. Hay que retomar la idea de que él es el centro de la acción pedagógica, de los esfuerzos por una didáctica que humanice y que ayude a configurar los paisajes de humanidad, es la razón de ser de un proyecto emancipador en el que es este quien aparece como el protagonista de su historia.

La indagación por el sujeto, la manera como se inquieta por sí mismo, la forma como adquiere conocimientos sobre su identidad, la configura y la construye en mediación con los otros, es un principio fundamental para entender la importancia que tiene el conocimiento. Conocer es una de las facultades más importantes del ser humano, la cual la va aproximando a la construcción de pensamientos, mediante los cuales accede, descubre, lee, comprende e interpreta el mundo. Por esta razón, cuando el sujeto de la educación, en calidad de histórico, de protagonista de la historia y que hace un despliegue de esta condición, accede al conocimiento, lo que está haciendo es hacer un uso efectivo de sus posibilidades para pensar y generar pensamientos.

“Pues bien, ahora, si damos un salto de varios siglos, podemos decir que entramos en la edad moderna (quiero decir que la historia de su verdad entro en su periodo moderno) el día en que se admitió que lo que da acceso a la verdad, las condiciones según las cuales el sujeto puede tener acceso a ella, es el conocimiento, y solo el conocimiento. Me parece que ese es el punto en que asume su lugar y su sentido lo que llamé el “momento cartesiano”, si querer decir en absoluto que se trata de Descartes, que él fue precisamente su inventor y el primero en hacer. “creo que la edad moderna de la historia de la verdad comienza a partir del momento en lo que permite tener acceso a lo verdadero es el conocimiento mismo, y sólo el conocimiento. Vale decir, a partir del momento en que, sin que se le pida ninguna otra cosa, sin que por eso su ser de sujeto se haya modificado o alterado, el filósofo

(o el sabio, o simplemente quien busque la verdad) es capaz de reconocer, en sí mismo y por sus meros actos de conocimiento, la verdad, y puede tener acceso a ella. (Foucault. 1996:33)

Rescatar al sujeto histórico en el marco de la territorialidad existencial y vital de la escuela es de gran importancia para significar su trascendencia como realidad inmanente, como una organización sistémica que siente, piensa y actúa. Este principio es de gran valor para dimensionar que la escuela trabaja con seres humanos y en función de estos, no produce en serie, no puede instrumentalizar ni la pedagogía ni la didáctica, ni la enseñanza, ni el aprendizaje, ni el desarrollo, porque en el fondo de todo esto se encuentra el ser humano como tal, en su circunstancia y en la posibilidad de configurar un proyecto de emancipación. De ahí que para Foucault, haciendo referencia a Gregorio de Nisa, menciona que la inquietud de sí como principio fundamental de la constitución del sujeto histórico, encierra grandes significados y elementos. El autor expresa que

“ocho siglos más tarde la misma noción de épiméleiaheautou aparece con un papel igualmente importante en Gregorio de Nisa. Este da ese nombre al momento por el cual se renuncia al matrimonio se adjura de la carne y gracias a la virginidad del corazón y del cuerpo, se recupera la inmortalidad perdida. En otro pasaje del tratado, la virginidad Gregorio hace de la parábola de la dracma perdida el modelo de la inquietud de sí: por un dracma perdida, hay que encender la lámpara, dar vuelta a toda la casa y escrudiñar en todos sus recovecos hasta que se vea brillar en la sombra el metal de la moneda; de la misma manera, para recuperar la efigie que Dios imprimió en nuestra alma, y que el cuerpo recubrió de suciedad, es preciso “cuidar de sí mismo”, encender la luz de la razón y explorar todos los rincones del alma. Como se ve, el ascetismo cristiano, al igual que la filosofía antigua, se sitúa bajo este signo de la inquietud de sí y hace de la obligación de conocerse uno de los elementos de esa preocupación esencial.” (Foucault. 1996:456)

Se puede apreciar cómo re-encantar al sujeto de la educación es intentar comprender la profundidad de su alma, motivarlo para que él se introduzca en este océano inagotable de posibilidades y de significados. La educación, la pedagogía y el desarrollo humano encuentran en esta opción una aspiración fundamental para redescubrir a este sujeto, repensarlo, re-significarlo y posicionarlo de nuevo en la complejidad no sólo de su mundo interno, sino de esa exterioridad que lo rodea y de la que él forma parte. Solo así, es posible reivindicarlo como el agente inmediato y protagonista directo de la historia, de su lectura, de su interpretación y de la escritura de sus producciones y relatos.

Aquí estamos remarcando la importancia que Foucault le da a este concepto. Por lo tanto, es muy importante continuar su despliegue y desarrollo en los siguientes

términos. Cuando en esta obra de conocimiento se plantea la inquietud de sí, como un elemento importante para formar la identidad del sujeto educable, desde la historiografía, la historicidad, y la historialidad, lo que se está haciendo es un rescate de él en cuanto a ser en sí, con una ontología, una ética, una existencialidad vital, la cual le es inherente, con natural y completa y absolutamente sustancial.

Remitirse a la filosofía clásica, a los planteamientos derivados del reflexionar filosófico en el medioevo, hasta llegar a las consideraciones de la filosofía moderna, lo que propone es un resurgimiento de lo que podría denominarse hermenéutica del sujeto en conexión con la noción de sí mismo. Todos estos elementos, son reflexiones fundamentales, para entender que el sujeto educable de hoy, necesariamente debe ser visto como una expresión que genera vida y que al mismo tiempo, está en un proceso de permanente transformación. Esto es lo que hasta el momento ha desconocido la escuela porque lo ha considerado un depositario de conocimientos, un objeto sobre el cual se pueda trabajar, un elemento moldeable y maleable, en el cual solamente se pueden imprimir diferentes rasgos conceptuales, discursivos o de conocimiento. Por lo tanto, la concepción planteada, está más allá de los presupuestos de la educación bancaria, del reduccionismo pedagógico y del pensamiento restrictivo sobre el cual se ha erigido el edificio de la educación y de la pedagogía contemporánea.

La inquietud de sí, la noción de sí mismo, el autoconocimiento, y la preocupación por sí mismo, son cuatro elementos fundamentales para que el sujeto de la educación pueda configurar su identidad, desde las diferentes miradas historiográficas, biográficas e historiográficas. Al respecto, Foucault (1996:456) explica:

“en primer lugar, en el propio Sócrates. En la Apología, lo vemos presentarse a sus jueces como el maestro de la inquietud de sí. Él es quien interpela a los transeúntes y les dice: ustedes se ocupan de sus riquezas, su reputación y sus honores; pero se preocupan por su virtud y su alma. Sócrates es quien vela para que sus conciudadanos “se preocupen por sí mismo”. Ahora bien, a cerca de ese papel, Sócrates dice un poco más adelante, en la misma Apología, tres cosas importantes: es una misión que le confió el dios, y no la abandonará antes de su último suspiro; es una tarea desinteresada, por la cual no exige retribución alguna, ya que la realiza por pura benevolencia, y por último, es una función útil para la ciudad, aun más útil que la victoria de un atleta en Olimpia, porque al enseñar a los ciudadanos a ocuparse de sí mismo (más que de sus bienes), también se les enseña a ocuparse de la propia ciudad (más que de sus asuntos materiales). En lugar de condenarlo, los jueces harían bien en recompensar a Sócrates por haber enseñado a los otros a preocuparse por sí mismo”.

Los planteamientos de Foucault conducen a establecer la importancia que la noción por sí mismo y la preocupación en sí mismo tiene que el sujeto educable trascienda su

propia individualidad subjetiva y la proyecte de una manera dinámica, como un elemento dialéctico y dialógico para construir comunidad y sociedad. Es decir, lo que está haciendo la escuela cuando comienza por reivindicar la subjetividad en los seres humanos es ponderar y realzar la importancia que éste tiene como elemento fundamental en la consolidación de las estructuras colectivas y en creación de comunidad. Esto es gran importancia, por cuanto los cambios en educación, pedagogía y sociedad implican una emergencia simultánea de los factores individuales y los elementos constitutivos de la vida en común.

Claramente, Foucault establece una relación directa entre la inquietud de sí con la política de la pedagogía y el autoconocimiento. Esto encuadra perfectamente en lo planteado por cuanto se está tratando es de re-encantar al sujeto de la educación, darle un sitio y un posicionamiento en la escuela, de tal forma que este no solamente se moldee, sino que genera una evidente autoconciencia a partir de la cual pueda configurar un proyecto de existencia, un encuentro con los otros, creando zonas de proximidad, eliminando las tensiones, convirtiéndose en un agente activo protagónico de su historicidad, de su devenir, de su pasado, de su presente y de su futuro. Al respecto y para darle mayor importancia a este asunto Foucault (1996) plantea que

“el punto de partida de un estudio dedicado a la inquietud de sí es, naturalmente, el Alcibiades. En él aparecen tres cuestiones, concernientes a la relación de aquella con la política, la pedagogía y el autoconocimiento. El cotejo de Alcibiades con los textos de los siglos I y II muestra varias transformaciones importantes.

Sócrates recomendaba a Alcibiades que aprovechara su juventud para ocuparse de sí mismo: A los cincuenta años sería demasiado tarde. Pero Epicuro decía: Cuando uno es joven, no hay que vacilar en filosofar, y cuando se es viejo, no hay que vacilar en filosofar. Nunca es demasiado pronto y demasiado tarde para cuidar nuestra alma. Este principio del cuidado perpetuo, a lo largo de toda la vida, se impone con mucha claridad. Musonio Rufo, por ejemplo:

“Debemos cuidarnos sin cesar, si queremos vivir de manera saludable. O Galeno: Para llegar a ser hombres hechos y derechos, todos necesitan ejercitarse, por así decirlo, toda la vida, aunque sea cierto que más vale haber velado por la propia alma desde la más tierna infancia” (Foucault, 2002:469)

Es evidente, que la filosofía como pensamiento reflexivo del ser, de la realidad, de todo lo que ésta implica y de todo lo que compromete siempre se ha tomado como punto de partida para su reflexión al sujeto mismo, a él en su esencialidad vital y en su existencialidad propia. Este recorrido no solamente se vio en los primeros filósofos sino que a lo largo del trayecto histórico de este conocimiento, a encontrado diferentes despliegues, connotaciones y aplicaciones, hasta nuestros días, en los que desde la hermenéutica del sujeto se está intentando retrotraer todas estas reflexiones para

que en la escuela de hoy se constituya en un principio vital la configuración de identidad desde un proyecto de vida que sea fundamentalmente humanizante, liberador, histórico y que le dé importancia a la trascendencia que la individualidad y la subjetividad tiene como punto de partida el ajuste y razonamiento de los procesos democráticos, pedagógicos y de desarrollo humano. La noción de desarrollo que emerge está asociada a un despliegue de la identidad individual como una condición de posibilidad para el ascenso de las autonomías. La afirmación del yo y la construcción de comunidad se convierten en elementos fundamentales de una escuela que educa y se educa en una era planetaria, entendido esto como un rasgo esencial de la educación en la actualidad y que Morin recalca: *"En este sentido, el desarrollo supone la ampliación de las autonomías individuales a la vez que el crecimiento de las participaciones comunitarias, más ego y menos egoísmo."* (Morin, Ciurana, & Domingo Motta, 2003:128)

Esta concepción de desarrollo se aleja notablemente de los reduccionismos científicos, por cuanto reivindica un abordaje antropológico y sistémico y multidimensionado del ser humano. Categorías como *subdesarrollo*, *tercer mundismo* o *en vía de desarrollo* quedan desplazadas por esta visión de un ser humano afirmado en su yo en su otredad y en la interlocución con los demás sujetos. El desarrollo deja de ser una instrumentalización de una política, de un sistema económico o de una práctica economicista para convertirse en una acción mediadora, potenciante y de impulso generativo sobre la realidad del sujeto, su pensamiento re-encantado y su historicidad como narrativa de su experiencia personal.

Cuando se piensa en un desarrollo a la luz de perspectivas y lógicas menos instrumentalistas y más humanizadoras, se reformula la relación que existe entre la educación la ciencia y la cultura. Dicha conexión se convierte en una situación encadenada y complementaria en donde se cristaliza un modo distinto de ver el hombre, a la sociedad y al conocimiento. Este rasgo es distintivo y, de acuerdo con Amador y otros (2004:108), implica que:

"El campo de conocimiento Educación y Desarrollo Local, el cual se cristaliza en territorios en movimiento de un implicado en el desarrollo local y la educación contextualizados en la triada. Sociedad, educación y cultura. Territorios emergentes de la indagación, la problematización y la fundamentación, la defundamentación, el movimiento dialógico y la organización del conocimiento y del pensamiento plasmados en la creación y realización de una obra, expansión y expresión plena del desarrollo a partir de lógicas eco-sóficas, arte y poiésis"

Esta configuración de elementos produce la circulación de significados que son indispensables para que la escuela pueda direccionar su pensamiento y su acción en función de un desarrollo que humaniza y emancipa. La idea de humanidad es la que esta institución rescata en una propuesta emergente, sin códigos restrictivos,

desterritorializada y resignificada. Lo ético, lo estético y lo poético, son conceptos que generan otras alternativas para que el sujeto local ponga en marcha sus capacidades y este motivado hacia la transformación de sus entornos vitales, eco-sófico*, antropológicos y colectivos.

La propuesta emergente de que se habla está más allá de un enfoque restrictivo que centra su atención en las necesidades básicas humanas. Se asumen desde una postura amplia en la que la escuela genera espacios para un desarrollo que humaniza al sujeto de la educación como una totalidad, tanto en su ser, en su existir, en su pensar y en su actuar. Al respecto, Max-Neef (1986: 38) expresa que

“un Desarrollo a Escala Humana, orientado en gran medida hacia la satisfacción de las necesidades humanas, exige un nuevo modo de interpretar la realidad. Nos obliga a ver y a evaluar el mundo, las personas y sus procesos, de una manera distinta a la convencionalidad”

Este modo de ver de interpretar la realidad es fundamental para que la escuela dibuje un paisaje de humanidad desde una contextualidad compleja, en la que el desarrollo a escala humana, es fuente de liberación, potenciación, que genera pensamiento y acciones transformadoras desde el sujeto mismo en proyección de alteridad, con y hacia los demás

“Una política de desarrollo orientada hacia la satisfacción de las necesidades humanas, entendidas en el sentido amplio que aquí les hemos dado, trasciende la racionalidad económica convencional porque compromete al ser humano en su totalidad. Las relaciones que se establecen –y que pueden establecerse entre necesidades y sus satisfactores, hacen posible construir una filosofía y una política de desarrollo auténticamente humanista.” (MAX-NEEF, 1986:49).

Trascender la política de desarrollo patrocinada por la racionalidad económica en este modo de ver la realidad y de interpretarla, es un elemento necesario para construir una propuesta de educación desde él y para el ser humano, tal y como la justifica este autor

Esta concepción de desarrollo articula la tensión entre carencia y potencia, por cuanto el ser humano es más que su instinto de sobrevivencia. En el sujeto de la educación se advierte dichas necesidades humanas, pero simultáneamente se tiene la certeza que él es capaz de potenciarlas para que revelen toda su capacidad de mejoramiento y avance continua. A esto se refiere Max-Neef cuando plantea que

* La ecosofía es un modo de estar en el mundo, de percibirlo. Un saber práctico que transforma nuestra conciencia y nos integra a la unidad de la vida, haciendo del sujeto-objeto-medio un continuo. Es también una ampliación de nuestra sensibilidad que implica un cambio de perspectiva, absolutamente necesario para superar las aparentes contradicciones que nos rodean. Como ves, no puede ser otra cosa que una profunda filosofía, un saber habérselas con las incertidumbres que nos depara la complejidad de nuestra existencia. Por eso, hablar del saber ecosófico es hablar también de buena educación, la que nos ayuda a autorrealizarnos en un medio respetuoso y responsable con las lógicas de lo vivo. (IGLESIAS, 2007)

"las necesidades revelan de la manera más apremiante el ser de las personas, ya que aquél se hace palpable a través de éstas en su doble condición existencial: como carencia y como potencialidad. Comprendidas en un amplio sentido, y no limitadas a la mera subsistencia, las necesidades patentizan la tensión constante entre carencia y potencia tan propia de los seres humanos" (pág. 49)

Queda muy claro que en una escuela reencantada el desarrollo es a escala humana, porque es a través de la humanización que las carencias se potencializan, las necesidades se satisfacen y el ser humano se revela como una organización viviente emancipada. De esta forma, desarrollar implica una acción pensada que desde la racionalidad emergente no solo potencia al sujeto de la educación, sino que lo contagia de magia para motivar sus aprendizajes, lo empodere de ideas y de capacidades para autorregularse y lo ponga en situación de crear y recrear a sí mismo como unidad dialógica y que él aporta a la transformación de sí, para sí y para los otros.

Un sujeto histórico reencantado, mirando el gesto del otro

Ilustración 8. Un sujeto histórico reencantado, mirando el gesto del otroSnake river4. Tomado de:
http://media.onsugar.com/files/517/5170429/39_2009/1382bfe8df749e7_snake_river4_1600x1200.jpg



La inquietud de sí y el ocuparse de sí debe ser un tema fundamental y necesario dentro de las reflexiones que se hacen por la educación, la pedagogía, la democracia y el desarrollo humano. Independiente de la edad, el estado de madurez o de consciencia ha de ser una preocupación fundamental de la escuela, como ese territorio de existencialidad, en la que el sujeto de la educación es su mismidad, se va encontrando con los otros a través de la otredad y de la alteridad dinámica y participativa de nuevo, esto lo remarca Foucault (1996:458) cuando apunta

“por consiguiente, ocuparse de sí no es simple preparación momentánea para la vida; es una forma de vida. Alcibíades se daba cuenta de que debía preocuparse por sí mismo, en la medida en que quería ocuparse luego de los otros. Ahora se trata de ocuparse de sí mismo para sí mismo. Uno debe ser para sí, y a lo largo de toda su existencia, su propio objeto”.

Lo anterior no es más que un rescate de ese sujeto, el mismo que crea su propio movimiento envolvente a través del cual se regresa hacia sí mismo buscando su esencia

y contemplando su alma. Esto no puede asumirse solamente como un planteamiento hermenéutico, ético o metafísico, se ve como una necesidad subjetiva y vital para que el sujeto de la educación le encuentre sentido a su existencia, a la vida misma, a la ciencia, al conocimiento y a su trasegar por el planeta tierra.

La mirada del sujeto educable, hacia su propia alma, en estado de contemplación y actitud crítica, no es solamente un elemento de formación de subjetividades individuales. Implica la creación de diferentes formas de relacionamiento con la familia, la comunidad, los pares y las personas que de manera directa o indirecta interactúan con él. Por esta razón, Foucault (1999:281) plantea que

“se constituye de este modo lo que podríamos llamar un “servicio del alma”, cumplido a través de las numerosas relaciones sociales. El eros tradicional tiene en él un papel a lo sumo ocasional. Lo cual no quiere decir que las relaciones afectivas no fueran a menudo intensas. Es indudable que nuestras categorías modernas de amistad y amor son muy inadecuadas para descifrarlas. La correspondencia de Marco Aurelio con su maestro Frontón puede servir de ejemplo de esa intensidad y complejidad.”

Como se puede apreciar, la noción de sí, la inquietud de sí mismo, el autoconocimiento, la preocupación del sujeto por el sujeto, conjugan todos los elementos que configuran una existencia solidaria, en otredad y en alteridad. Huelga resaltar la importancia que esto tiene para entender de qué manera el papel de la escuela va cambiando en la medida que lo pedagógico, lo curricular, lo metodológico y lo didáctico le da realce a la existencialidad de los educandos y la manera cómo estos indagan en la profundidad de su alma, se preocupan, se interrogan, se cuestionan, y le buscan un sentido lógico y trascendental a su vida.

La inquietud de sí comporta un análisis profundo del sujeto histórico como un ser instalado en el mundo, con una categoría de pensamiento, en los que se cruzan las sensibilidad, la voluntad y lo estético. La consciencia histórica posibilita que la instalación en el mundo sea el conjunto de elementos que lo potencian y lo ponen en evidencia con respecto a su carácter de histórico, en un proceso de movilidad permanente. Este es el sentido y la significación resaltada por Zemelman (1998:72) cuando propone que

“este doble movimiento entre lo potencial y sus límites, conforman la necesidad de otros ángulos de pensamiento (todavía indeterminados), que es en lo que consiste el movimiento de la consciencia histórica: a la apertura a las múltiples entradas a lo real posible por necesario; como apropiación abierta desde la construcción de la relación de conocimiento, hasta la explicación y lo necesario como instalación en el mundo en tanto ámbito de sentidos”.

El sujeto de la educación, que es histórico y tiene consciencia de la historia, configura el correlato de lo estético y de las formas que dibujan su paisaje personal. Asimismo, en la doble relación potencia y límites establece las categorías de pensamiento necesarias para movilizar tanto el pensar histórico como los actos de concientización acerca del sujeto. La movilidad es apertura, trascendencia, liberación de posibilidades de crecimiento y avance envolvente hacia el progreso. Es así como se reafirma la preocupación por sí mismo ya no como una inquietud efímera y vaga sino como una realidad pensada, razonada y que forma parte de las categorías indispensables para comprender el sentido de la vida

Por todo lo expuesto, es de gran importancia resaltar que la preocupación de sí es para la escuela un asunto prioritario y primordial. A través de esta presunción no solamente se reivindica, se reinventa y se rescata el sujeto de la educación como el agente protagónico de todos sus procesos, sino que se le da vida a los actos de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación, de desarrollo, y en general a todo lo que tiene que ver con el despliegue de las categorías de formación que hacen explícita la pedagogía, el curricular, las didácticas y las diferentes movilidades de regulación que se están generando en la interioridad de la institución escolar.

Este presupuesto, es esencial para resignificar el papel de la escuela, de sus técnicas de enseñanza, de sus movilidades, regulaciones, de la manera cómo se expresa el saber pedagógico, cómo circulan los conocimientos y de cómo se van comprendiendo las diferentes maneras de ver, de leer e interpretar el mundo. Todo esto juega un papel importante en la humanización de la escuela, en la subjetivación de los procesos, en la personalización de las técnicas y las modalidades discursivas, a través de las cuales se enseña, se aprende, se evalúa y se forma. Pero no debe confundirse con la instauración de esquemas rigurosos, de formatos reduccionistas que pretendan minimizar la expresión subjetiva, que le da vida al ser humano, como el centro de lo pedagógico, ni mucho menos entenderse como el esfuerzo por instalar verdades a la fuerza en el corazón del sujeto, en su pensamiento o en su capacidad para razonar. Por el contrario, lo que se está planteando no es más que la expresión de un pensamiento crítico, fluyente, en actividad constante y transformador. La verdad, el pensamiento y la consciencia de la historia lo hacen diferente, lo transforman y lo ayudan en la modificación de sus estructuras mentales. Por esta razón, Foucault expresa que

“en consecuencia, tenemos un conjunto de técnicas cuya meta es ligar la verdad y el sujeto. Pero hay que comprender con claridad no se trata de descubrir una verdad en el sujeto ni de hacer del alma un lugar donde, por un parentesco de esencia o un derecho de origen recibe la verdad; no se trata, tampoco de hacer del alma el objeto un discurso verdadero. Ahora estamos muy lejos de lo que sería una hermenéutica del sujeto. Se trata, por el contrario de hacer de esta verdad aprendida, memorizada,

progresivamente puesta en aplicación, un cuasi sujeto que reina soberanamente en nosotros".(1996:475)

Queda establecido con claridad que el sujeto de la educación en su historia, en su historiografía, en su autorrelato y su proyección historiográfica, configura un proyecto existencial, en el que él es soberano, es autónomo, y tiene una capacidad de auto determinarse. Sin embargo, esto no va desconectado, ya que el ser humano es por naturaleza sociable, esta sociabilidad debe canalizarse a través de reflexiones dinámicas, en espacios de reconocimientos mutuo, en el respeto por la diferencia y en la manera cómo se construyen diferentes lugares para que se dé tránsito a todas las formaciones y movibilidades de la democracia. Se trata de un elemento de gran valor para entender que la escuela no solamente le da despliegue a las categorías de formación, sino que está preocupada por el ser individual, en una ontología que es esencialmente hermenéutica y metafísica, pero que, al mismo tiempo, tiene grandes cuestionamientos por este sujeto en sus dimensiones colectivas, las cuales ponen en juego todas sus capacidades para relacionarse, interactuar y construir comunidad.

Se hace visible la emergencia de un sujeto educable e histórico, el cual construye sus autorrelatos y se va situando progresivamente en el mundo del ser, en la sociedad y en la escuela. En su devenir, la inquietud de sí, la noción y la preocupación por sí mismo son la génesis de su pensamiento autónomo, su autodeterminación y su identidad.

Este sujeto educable, histórico, configura a sí mismo su identidad, a partir de la relación que establece con los demás, por cuanto él no solamente instala verdades en el centro de su alma, sino que las proyecta de manera dialéctica, dialógica y comunicativa con los demás. Por lo tanto, contemplarse así mismo es un requisito para entenderse, comprenderse, reinventarse e interpretarse, pero al mismo tiempo, es una condición *sine qua non* para comprender la naturaleza reciproca de su subjetividad y la forma como ésta permite leer a los demás y participar en procesos de potenciación colectiva.

En una racionalidad compleja, el sujeto ya instalado en el mundo, apropiado de la realidad inédita, expande dicha potencialidad en función de un crecimiento, en el que la consciencia de mundo amplía sus horizontes de comprensión de esta. Aparece una conjunción de gran importancia para que el reconocimiento del otro pueda realizarse en, con el mundo y en apropiación de este, tal y como lo expresa Zemelman (1998:78)

"el hombre puede apropiarse de la realidad inédita por medio de su capacidad de construcción; pero, ¿crece como producto de ese acto?, ¿enriquece su subjetividad cotidiana?, ¿acrecienta su conciencia del momento en que vive? Es indispensable equilibrar la relación entre apropiación con la posibilidad de crecimiento del sujeto, mediante el desenvolvimiento y sedimentación de su conciencia de mundo".

La conciencia de mundo produce una visión distinta de los otros, mas no como seres humanos con semejanzas y diferencias. Son organizaciones ontológicas reciprocas, las cuales complementan la existencia individual y hacen de la subjetividad una condición de despliegue de todo el potencial humano. La escuela permite que la otredad florezca, germine y se desarrolle como el árbol frondoso que nace de una pequeña semilla. Esta es la condición de posibilidad que garantiza la renovación del espíritu humano, del pensamiento, del alma y de la capacidad de hacerse comprender y de reconocerse por parte de otras realidades ontológicas.

Por lo tanto, cuando se habla de una mirada del gesto del otro, lo que se está planteando es que el sujeto educable no sólo es pensamiento, reflexión y racionalidad crítica. Es, además, alma y espíritu, potencialidad vital, esencialidad encarnada de múltiples condiciones para recuperarse a sí mismo. La gestualidad, en este caso, está más allá de la espontaneidad prolija de una expresión inmaterial. Es ni más ni menos que el derroche de la estética y la significación del lenguaje, de la representación y de la convergencia de las percepciones, de las sensibilidades, los pensamientos y los atributos característicos de la condición humana en despliegue de potencial.

Es así como la escuela, en la extensión amplia de su territorio, en los senderos que le va siendo descubrir al sujeto de la educación para que genere sus posibilidades de progreso y de transformación, se convierte en un espacio y en un lugar en el que se pueden desenvolver diferentes posibilidades creativas incluso destructivas. Es decir, la institución puede favorecer el desarrollo de la gestualidad representativa, del lenguaje simbólico y de las condiciones esenciales de intercambio y de interacción pero por otro lado la escuela puede erigir barreras que dan al traste con la posibilidad de crear los lazos, condiciones y opciones fundamentales para que se den estos encuentros con la gestualidad y la humanidad del otro.

No obstante, la posición que se asume desde esta obra de conocimiento, está inscrita en la gramática de la esperanza, fundada en una creencia y en una convicción, que el sujeto educable, su entorno y su mundo de posibilidades pueden participar de manera activa en la reivindicación de su ser, en la identificación consigo mismo y en esa opción necesaria de encontrarse con el otro. En relación con lo dicho, Zambrano (2001:12) expresa que *tú y yo lo sabemos, pues de otra manera nos interesamos por comprender lo más claramente posible los linderos que circulan la vida humana. No dudamos en advertir en las barreras textuales que pueden comprometer el arsenal interior de la inteligencia.*

Se identifica que existen barreras gestuales que de algún modo no permiten que ese mundo de posibilidades interiores tanto del pensamiento como de la inteligencia, de la racionalidad, del espíritu, el alma y de la trascendencia florezcan y fluyan siguiendo el curso natural de los acontecimientos en el contexto situacional del devenir humano.

Aunque no se puede desconocer ni negar, tampoco puede transformarse en un obstáculo conceptual, epistemológico, metodológico, curricular o didáctico para que la escuela haga de su territorio una configuración de vías que el sujeto de la educación en su historiografía y en su historicidad puede transitar para mirar su alma, desde la contemplación que tiene de sí mismo, entrelazada con la mirada que su otro yo.

Este sujeto que se quiere re-encantar está situado en una escuela directamente responsable de mostrar *el buen camino*. La educación, y sobre todo la educabilidad, es por sí misma la fuente inagotable de susceptibilidad para que este ser humano de individualidad pueda aprender, lo que implica la toma de decisiones para hacer su propio tránsito de manera autónoma, autoconsciente y auto determinada.

En este sentido, Zambrano agrega que

“el mundo ilusionado de las paredes escritas con la historia de la humanidad y los textos sobre miradas ajenas y estelares, que retumban en cada lectura realizada desde la ciencia, permiten comprender mejor los laberintos de cada saber que la institución escolar se esfuerza por recrear. Los juegos de los lenguajes, como giros absolutos de una historia que nos marca hasta bien entrada la gran noche, se convierten en el primer episodio de la pedagogía, aunque si bien no la advertimos, la presumimos como cierta y balbuceante. En fin, y sin más llamadas a la conciencia cierta de nuestras miradas, la pedagogía nos advierte el buen camino. Es un porvenir que debemos comprometer en pro de lo que señalas tan acertadamente como educabilidad”. (2001:12)

El llamado de atención que se hace es a redireccionarla mirada por los mínimos gestos, a motivar al sujeto de la educación para que inicie la aventura de mirarse en el otro de manera solidaria, libre y sin perder su individualidad. Esta solidaridad es la que moviliza los ideales, elimina las barreras, le permite que salte los obstáculos que no le permiten la posibilidad de convertirse en un sujeto que se entrelaza trascendentalmente con los demás.

Se derrumban barreras, se saltan obstáculos y se da sabor a lo pedagógico por cuanto lo ha perdido, lo ha ido extraviando con el tiempo y de ahí que, en algunos momentos, los actores educativos caigan en la desazón, en la desgracia, la desesperanza o el pesimismo. Es por esta razón que el mundo escolar ha de ser un espacio donde la vida fluye, permitiendo acudir a ella. Se va con el fin de darle claridad a las relaciones que se tejen con los otros. En este sentido, Zambrano argumenta que

“la escuela debe ser un lugar de vida, es decir de la alegría y no de frustración. Seguramente esto suene a romanticismo; empero, la realidad es que la vida solo puede ser simbólica como es, únicamente si la reconocemos como la garante de la propia existencia feliz. Aunque la felicidad a la que nos referimos es una comunidad

viva y acertada debe construirse en ese primer lugar donde todo es posible: el dolor o la alegría, de igual manera que aprendemos simbolizar nuestro nombre, ese que nos permite salir del anonimato, de la soledad que se gesta en el mundo, es decir, en el cuerpo y en la mirada, mucho antes de poder nombrarlo. Todo comienza cuando el niño tiene la capacidad de perfeccionar los garabatos inciertos de su nombre, por esta vía, él se sabe ubicado en un lugar y en un tiempo que lo acoge en sus intersticios de dolor, más allá de toda circunstancia familiar. (2001:13)

Es innegable que la escuela es un territorio de encuentro existencial, es un florecimiento de la vida el cual parte del reconocimiento que cada sujeto educable hace de su propia potencialidad. Pero, al mismo tiempo es un acto de consciencia que le permite a cada uno entender, y alejados del romanticismo pedagógico, que la institución escolar favorece la alegría, la felicidad y la complacencia con esa inquietud de sí, hecha preocupación colectiva en el marco de la otredad. Sólo de esta manera, podemos ser y llegar a ser, de esta forma el sujeto de la educación va emergiendo, renovando y revitalizando sus potencialidades de desarrollo. No se trata de apartar el dolor, de sustraer la posibilidad de sufrir, pues estas dos son condiciones necesarias para que se crezca, se luche y se batalle, no, al contrario, lo que se pretende es ser y querer ser, como una fuente que está inspirada en el reconocimiento de la identidad de lo que somos, pero que es trasmutada de manera dinámica, en un ser que es ontológicamente colectivo. La otredad no es más que el resultado de conocer que los demás existen, que tienen un sitio, una posición, un lugar y un espacio que no es físico, sino que es espiritual, simbólico, trascendente y fundamentalmente existencial.

El desafío es profundamente significativo y de grandes implicaciones. Leer, interpretar y entender a otro es un asunto de posibilidades que le apuestan a la contradicción, a la controversia, al debate y al relajamiento de las tensiones. Es apuntarle al desarrollo de una reciprocidad en la que se respeta la diferencia, la autonomía, la autodeterminación y la subjetividad, siendo estos los rasgos fundamentales que permiten recrear las posibilidades de una escuela que por sí misma trasluce las potencialidades de los individuos y de los grupos, en una diversidad de opciones de vida que la hacen en un lugar de encuentro y de interacción. En este sentido el mínimo gesto, su reconocimiento, su aceptación, su validación social y ante todo su visibilización es lo que contrae, retrae y hace posible la emergencia de ese sujeto educable que en su historia y en sus prácticas pedagógicas se reinventa a sí mismo, se recicla como el agua y florece con cada mirada que le hace a sus semejantes

La palabra, el lenguaje, el símbolo, la trascendencia, se conjugan para crear ese nuevo horizonte de posibilidades. Siguiendo a Zambrano

"el mínimo gesto que conocí en tus palabras escritas, en tus sabias reminiscencias a los saberes de la humanidad; me ha proporcionada la capacidad de desearme

potente y fuerte, diferente ante tu rostro, difícil diferencia, radical diferencia. En medio de lo que fundamenta la misma esencialidad del ser humano: el otro, ese otro radical, al que designas cuando te refieres a la ética en educación, también puede ser una barrera que frenaría toda originalidad entre el deseo y la potencialidad. No cabe duda que la actividad educativa va comprometida con el otro, solo puede ser disuelta en su propia necesidad de reconocimiento. Como bien lo señalabas en uno de tus escritos, la relación con el otro no puede ser una relación mercantil. Te apoyabas en una bella frase de Levinas: La reciprocidad no es un problema mío, es un asunto del otro" (2001:14)

Es de gran importancia aceptar que hablar de reciprocidad está mucho más allá de relaciones fortuitas, efímeras o pasajeras. No se trata de problemas individuales y subjetivamente diferenciados, sino que son coyunturas que se deben resolver en grupo con la activa y dinámica participación de los otros, en tanto el sujeto no es una isla, ni un espacio cercado y encerrado en sí mismo. Está muy claro que las relaciones entre los seres humanos no se pueden mercantilizar, ni mucho menos convertir en transacciones mecánicas de saberes, de conocimientos o de movi­lidades de regulaciones o de expresiones democráticas. Al contrario, es menester ir en contravía de esa tendencia que fue heredada del mundo de mercado. Es fundamental que se luche solidariamente para que el otro sea reconocido en su propia inquietud de sí autónoma y en esa auténtica originalidad de su alma.

Capítulo 3



**Paisaje de realidad de una pedagogía que
reencanta en fluyente devenir y renovada
purificación del sujeto educable**

Ilustración 9 Paisaje de realidad de una pedagogía que reencanta en fluyente devenir y renovada purificación del sujeto educable



El interrogante que aparece en el centro de este trayecto despliega una reflexión profunda de un sujeto educable que se encuentra con la afirmación de su historicidad biográfica. Es biografía porque narra los encadenamientos de una historia vital, personal y que se renueva permanentemente en el transcurso de su devenir individual. En su significado más amplio es un correlato, por cuanto integra la narrativa del otro, de su trascendencia en movilidad de trasegar por el mundo del ser y el de la escuela. En este estado, el sujeto no está comprimido, congelado o escondido en aquella latencia que espera por algo que lo despierte. Se encuentra potencialmente activo, alerta, lúcido y vigilante, dispuesto a fluir, a transcurrir y a buscar las rutas por donde hacer su propio camino.

La pedagogía está dibujando un paisaje re-encantado, abre sus horizontes para que el sujeto histórico en el trayecto de su educabilidad se libere y se potencie en esa alianza de reconocimiento y otredad que ha establecido. Es un dibujo de una realidad diferente en la que participa de una batalla por emanciparse y humanizarse en un proyecto fuerte y poderosamente envolvente.

La movilización de pensamiento del sujeto histórico, en tiempos presentes, comporta la reorganización de los conceptos, discursos y prácticas escolares que tienen que ver con la pedagogía y el currículo. Estos dos son de los campos que permiten potenciar el

desarrollo humano, efectuando una refundación de lo que se dice y lo que se piensa con respecto al sujeto educable.

Lo pedagógico forma una especie de estructura rizomática la cual se complementa de una manera sinérgica. Esto significa que aunque cada uno de estos dos conceptos tiene independencia y autonomía, establecen vínculos tanto teóricos como prácticos de los cuales depende la mirada que se le da a la escuela como un territorio existencial en donde el sujeto se encuentra con los otros. Se está planteando un despliegue de la mismidad de este, en función de una serie de condiciones de posibilidad que le van develando sus intereses, sus expectativas, sus necesidades pero desde una perspectiva que lo conecta en alteridad y en otredad con aquellos seres humanos que comparte la habitabilidad y la convivencia.

La comprensión renovada desde el pensamiento complejo sobre el posicionamiento del sujeto en la escuela como una territorialidad existencial implica que lo pedagógico y lo curricular se vean como dos aspectos fundamentales e integrados. En ellos, lo más importante es abrir el campo de la subjetividad, esto es darle la participación a ese ser que es histórico y que es un agente protagónico de los procesos educativos en general. Esto es un requisito fundamental para crear las nuevas percepciones y las nuevas comprensiones de su pensamiento re-encantado, de su realidad recapturada y de la conservación de un estatuto ontológico por parte de este que está afirmado en el respeto por la multidimensionalidad de su personalidad.

El sujeto histórico en condición emancipada del dispositivo escolar disciplinario

Se está enfrente de una escuela afectada por los problemas de la sociedad, las crisis de identidad colectiva, la ausencia del otro y la falta del reconocimiento sobre la importancia que tiene el respeto por la diferencia. Los actores educativos convergen en una realidad de realidades, en una situación de conflicto, en un clima tensionado y en ambiente escolar que está atravesado por la falta de magia en todo lo que se piensa, se dice y se hace en la escuela.

Los educandos carecen de motivación, están inmersos en sus propias problemáticas existenciales. El interés está disperso, la atención se focaliza en otro tipo de actividades, el entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje es mínimo. Algunos simplemente están, asisten, pero no lo hacen con un nivel motivacional sólido y que les permita situarse como sujeto activos en la realidad escolar.

La pérdida de interés y motivación trae consigo el alejamiento y la apatía por el otro. Las relaciones entre los sujetos de la educación se convierten en elementos de una dinámica que no trasciende, ni mucho menos impacta el ser y su hacer. La escuela de hoy presenta un clima hostil, semejante a un campo de batalla, de lucha y de

confrontación el cual no es necesariamente de ideas, opiniones y conceptos. El sujeto de la educación traslada sus crisis personales a la institución educativa, sus angustias, su desilusión y su desencanto son llevados al aula y los demás espacios donde se desenvuelven como actores de la educación.

La agresión, el conflicto, la exclusión, los prejuicios, los hábitos poco saludables, el desinterés, la falta de autocontrol, autocuidado y la pérdida de esa noción de sí, son elementos característicos de este paisaje de realidad que está anclado en el contexto de la escuela. Por esta razón, hay que reencantar, capturar las mentes y renovar la movilización de pensamiento en los sujetos de la educación. Es preciso despertarlos de ese letargo, seducirlos y motivarlos para que volviendo la mirada hacia ellos mismos, comprendan que son escuela, comunidad y tejido de sociedad.

El re-encantamiento del sujeto y de su pensamiento en la escuela de hoy, necesariamente debe superar la restricción producida por la implementación acelerada del enfoque positivista. Es fundamental que la pedagogía se someta a una mirada de complejidad en la que el pluralismo, la multidimensionalidad y la actitud dialógica, se constituyan en elementos fundamentales para este análisis.

La escuela de hoy, en estos tiempos presentes aparentemente trémulos y caóticos, está generando unos espacios de discusión y de debate los cuales deben ser aprovechados para redescubrir a ese sujeto histórico en todas las facetas y dimensiones de su personalidad. Lo que debe buscar un currículo inscrito es una pedagogía que se mueva en los espacios de una gramática de la esperanza, en un horizonte de la ilusión, en un escenario de significación y de significado en el que la vida, el trabajo y habitabilidad en convivencia sean elementos que la refunden.

El problema tiene que ver con el hecho que la misma escuela ha creado un dispositivo disciplinario en el que el control y la vigilancia predominan como los rasgos de la representación, del significado y de significación incluso con figura de diferentes lenguajes para sostener este dispositivo, darle piso teórico y visibilizarlo con fuerza en las máquinas y en las técnicas de la disciplina. La superación de estas limitaciones y condicionamientos de tipo pedagógico y curricular, enmarcados en lo sociocultural, lo económico y lo político es de gran utilidad para que la institución educativa de hoy pueda construir currículos que privilegien la vida como la condición existencial más importante de los seres humanos, en los que cada uno de los sujetos educables son actores, que protagonizan el desarrollo de los procesos educativos, adquieran identidad tanto individual como colectiva, trabajan y son solidarios en el conocimiento, hacen de su labor y de su emprendimiento una actividad compartida, en la que se cruza y entrecruzan los lazos del afecto, la comunicación y la voluntad.

Es indispensable que la escuela se libere de los sesgos que intentan controlar y disponer en un riguroso orden sus elementos constitutivos. Es necesario que se creen otras condiciones de posibilidad para establecer relaciones sobre otro tipo de ideales y de

emergencias, ya no derivados de la dominación por el poder o por el saber, de la intimidación, de la amenaza o de la excesiva presencia de los artefactos que hacen ver unas técnicas disciplinarias excluyentes de la subjetividad y que tratan de poner por encima la objetividad del conocimiento y de la ciencia.

Esta mirada de la escuela, en la que esta lucha crea resistencia contra los aparatos y las tecnologías disciplinarias, enmarcadas en un estricto y severo control, en una vigilancia extrema e incluso en artefactos de castigos que vulneran las dignidades humanas, exigen nuevos lenguajes y nuevas representaciones sobre las cuales reconfigurarlo pedagógico y lo curricular .

Al respecto, Foucault en el libro 'Las Palabras y las Cosas' (1968:245), dice que

“para hacer surgir esta obligación y esta imposibilidad en la severidad de su irrupción histórica, es necesario hacer correr el análisis todo a lo largo del pensamiento que encuentra su fuente en una oquedad semejante; es necesario que el propósito redoble apresuradamente el destino o la propensión del pensamiento moderno para alcanzar por fin su punto de retorno: esta claridad actual, aun pálida pero quizá decisiva, que nos permite, si no rodear por completo, cuando menos sí dominar por fragmentos y adueñarnos un poco de lo que, de este pensamiento formado en el umbral de la época moderna, llega aun hasta nosotros, nos reviste y sirve de suelo continuo a nuestro discurso”.

Esta mirada de lo pedagógico y lo curricular supera no solamente las concepciones restrictivas de la ciencia y el conocimiento ancladas en las concepciones de un dispositivo escolar que utiliza técnicas de disciplinas que buscan crear cuerpos dóciles. El sujeto de la educación, el protagonista de la historia, el eje de la temporalidad y de la trayectoria de los acontecimientos de saber, se convierte desde esta perspectiva en un artefacto más de una gran maquinaria de enseñanza y de aprendizaje. Este modo de la pedagogía ha sido tradicional en las escuelas que han configurado sus currículos a partir del legado de la ciencia moderna y positiva. Sin embargo, lo que se plantea es reconfigurarlo a partir de las perspectivas complejas, en las que el sujeto se mira desde distintos ángulos a la luz de encadenamientos conceptuales que le dan un posicionamiento ontológico recreado. Se asume como un ser orgánico, dinámico que crece, se transforma y ayuda a la transformación de los demás.

Esta es una forma de mirar lo pedagógico, ya no desde los sistemas lineales, yuxtapuestos o sobrepuestos de la ciencia, sino desde otros sistemas que son múltiples, pluralistas y dialógicos, en los que la linealidad se ve desplazada por otras formas de organizar el pensamiento y el conocimiento, mucho más trascendentes, en las que el sujeto histórico y de la educación tiene un mayor protagonismo. Se trata de líneas a la vez continuas y discontinuas que se unen, crean proximidades entre sí, dibujando un nuevo paisaje de la escuela. Es importante que los enfoques restrictivos y de linealidad

positivista en paso a la mirada de la escuela en los tiempos presentes como un organismo vivo, en la que emergen otros sistemas de pensamiento que recapturan el sujeto de la educación.

Con relación a la importancia de este punto, Capra, en su libro 'La Trama de la Vida', refiere que

"en el mundo de las ecuaciones lineales, creíamos que los sistemas de escritos por ecuaciones simples se comportaban simplemente, mientras que aquellos descritos por complicadas ecuaciones lo hacían de modo complicado. En el mundo no-lineal –que, como empezamos a descubrir, incluye la mayor parte del mundo real-, simples ecuaciones deterministas pueden producir una insospechada riqueza y variedad de comportamiento". (1998:139)

La pedagogía ilumina la configuración de un currículo, para que el aparato escolar disciplinario sea comprendido y asimilado por el sujeto de la educación desde las perspectivas complejas. No se trata de ir en contra de la norma, del orden o de la organización que necesariamente comporta una estructura escolar, la propuesta es que el currículo esté por encima de estas categorías de formación que restringen el pleno desarrollo del sujeto. Por esta razón, lo curricular necesariamente proporciona los elementos de análisis, las herramientas conceptuales los discursos y las prácticas pedagógicas que estén oteando de aquellas concepciones mecanicistas del saber y del conocimiento.

La escuela, en tiempos presentes, no puede pensaren el re-encantamiento de un sujeto si todavía conserva rasgos en su trasfondo ideológico de esa concepción de docilidad de sumisión y de servidumbre sobre la cual se han construido los currículos tradicionales. Es importante superarla, re-significarla y entender que este re-encantamiento está ligado al descubrimiento de un sujeto nuevo, en esa historicidad, en esa autobiografía y en ese relato que él mismo construye sobre los terrenos de existencialidad y de habitabilidad en convivencia que la misma escuela le devala.

Se pueden ir superando las prácticas escolares de formación sobre el principio de docilidad, sumisión, obediencia, control y vigilancia. Estos rasgos que van quedando en el sustrato tradicional y restrictivo de la educación, de la pedagogía, se someten a una evaluación crítica para ir proponiendo un currículo que sea potenciador y alternativo. Al respecto Saldarriaga Vélez (2003:135), expresa:

"de allí la pervivencia en la escuela de sus formas arquitecturales, de las formas de examen y/o autoexamen, y de los instrumento de vigilancia y/u observación; presencias que hoy nos parecen chocantes y que tendemos a no ver, pues no se sabe muy bien qué hacer con ellas."

*. Modelo de producción automatriz creado por Gerald Ford, basado en la división del trabajo y la optimización del tiempo y los recursos para incremental la ganancia

Es indispensable que estas formas de examen, de calificación, que suelen ser chocantes y articuladas a las tecnologías de la normalización que son generadas y que se multiplican o replican en las instituciones escolares, vayan dando la posibilidad de desplazarse para producir otra serie de saberes ya no desde la linealidad del conocimiento, sino desde la multiplicidad del saber, desde la emergencia de nuevas formas en las que el control y la vigilancia se dan paso a la autoconsciencia, la noción de sí mismo, y la capacidad individual.

La perspectiva que se propone deja claro que la escuela en tiempos presentes, si aspira a ser un territorio de encuentro entre identidades existenciales, no puede seguir fabricando sujetos dóciles, pasivos y que pierden la capacidad dialógica y de opinión. No puede producir educandos en serie, como si se tratara de la aplicación mecánica del modelo fordista. La pedagogía construye currículos que sean potenciadores y que se ajusten a la configuración de ese proyecto de humanización, en el que la gramática de la esperanza, le da una nueva significación y un nuevo sentido al acto de enseñanza, al aprendizaje, a la evaluación y al desarrollo integrado, racional y creador de las diferentes aéreas del aprendizaje. Las tecnologías de la disciplina que fundamentan el aparato escolar tradicional, depuraron sus formas de control y de vigilancia. En un comienzo, emplearon el castigo físico y psicológico como la herramienta para hacer sentir el poder soberano sobre los estudiantes, es decir, el sujeto de la educación. Luego, pasaron a ocuparse de los estímulos, del premio y la recompensa como una forma depurada de control psicológico, mental e incluso físico sobre los educandos. En el fondo de las tecnologías disciplinarias no solamente estaba la intención de mantener el aparato escolar vigente y activo, sino las condiciones de posibilidad para que el sujeto de la educación actuara como un cuerpo dócil, subordinado y sometido a las jerarquías escolares, fueran estas de conocimiento, de administración o de control de la enseñanza y del aprendizaje. Esto trajo como consecuencia una visión pedagógica y del currículo, inscrita en pilares como el castigo, la vigilancia y la necesidad de ofrecer una recompensa.

En los tiempos presentes, emerge una visión de escuela en la que despliega una territorialidad existencial, traza rutas que configuran una cartografía mental y gnoseológica, en la que el sujeto es histórico, educable y protagonista de sus relatos. Se re-encanta, se captura así mismo en un ejercicio solidario de andar y de desandar, de enredar y de desenredarse en compañía de los otros. Por eso lo pedagógico y lo curricular tienen como marco de referencia un proyecto humano que es emancipador, democrático y que encuentran en el reconocimiento de la diferencia el elemento axiológico fundamental para darle piso epistémico.

Se propone una reconfiguración del currículo en el que la vida aparezca de manera activa en éste, lo transversalice, lo permee en cada uno de los aspectos que le son constitutivos. En él se exalta este principio axiológico fundamental de la condición y de

la existencia humana el cual le ha ayudado a dibujar paisajes de esperanza y a delimitar las marcas de su recorrido por el trayecto de su historicidad.

Es un currículo potencializador, vital, orgánicamente configurable a partir de las experiencias, de los saberes, de la noción de sí mismo y de todo lo que el sujeto educable en su historicidad y en sus correlatos le puede aportar. La vida activa en todas sus expresiones, en la multiplicidad de dimensiones, en el diálogo de las disciplinas, en la emergencia de un ser humano potenciado desde todas las condiciones de posibilidad y de desarrollo.

Este es un currículo que la pedagogía lo ayuda a concebir vital por lo que el principio de vida activa le da un rasgo diferenciador con respecto al currículo tradicional. Hannah Arendt (2009:21) lo expresa de la siguiente manera: *"con la expresión vida activa me propongo designar tres actividades fundamentales: labor, trabajo y acción. Son fundamentales porque cada una corresponde a una de las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra"*.

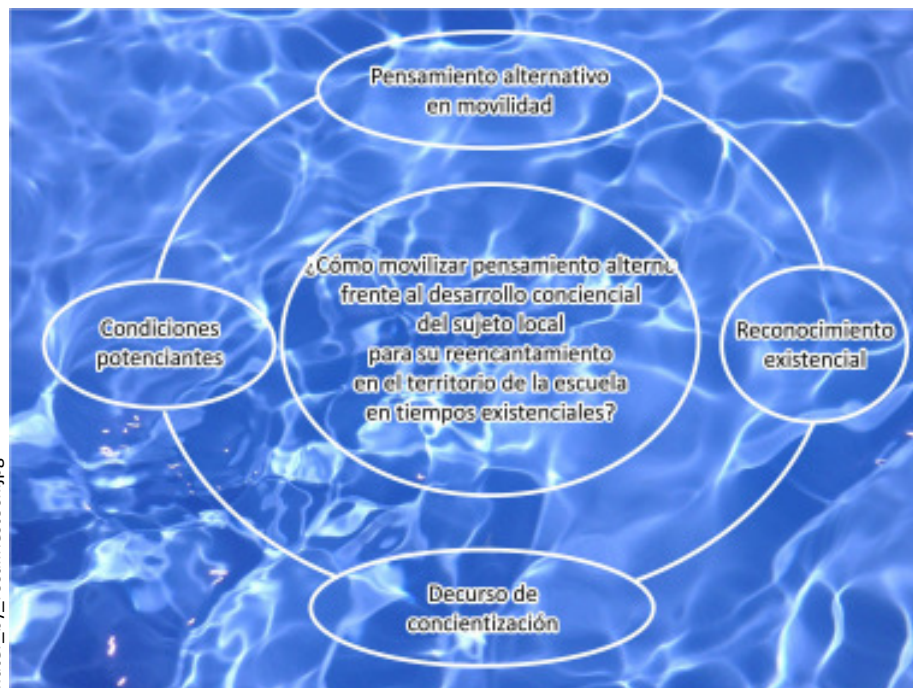
Los tres aspectos referidos de labor trabajo y acción no indican necesariamente que la condición fundamental del currículo sea el activismo. Por el contrario, muestran como el desarrollo de este está enfocado hacia la manera como el sujeto de la educación va integrando tres elementos que han sido fundamentales para la existencia del hombre en la tierra. Todo esto se contextualiza desde el pensamiento complejo, en el que laborar, trabajar y actuar, son emanaciones fundamentales del intelecto y del pensamiento. Solo así se puede desplazarla visión restrictiva y tradicional del currículo, de la pedagogía y la historia, en la que el sujeto pasivamente recibe los conocimientos, los aprende de forma mecánica, los memorizaba y los convierte en paquetes de instrucción formalistas y que expresados a través del verbalismo.

La pedagogía re-encantada es aquella en la que el sujeto histórico expande todo su capital intangible, se involucra en un proyecto de emancipación que envuelve los territorios existenciales de la escuela. Él mismo es capaz de producir pensamiento crítico para sobreponerse al control y a la vigilancia. En la afirmación de su biografía, comienza a escribir otros relatos, a dibujar otros paisajes de realidad y a reconstruir sus propios espacios de identidad.

En su construcción autobiográfica él se incluye en los correlatos que elabora con los demás. Es una historia escrita con varias manos en la que se estrechan los lazos de comunicación, se perciben las emociones distintas y de establecen espacios de identidad compartidos. La narrativa cuenta la historia de la escuela, de los acontecimientos de saber que se dan en ella, de lo que todos estos están significando en el cambio de un rumbo que ya no está sujeto a un esquema de sumisión y vigilancia. Los nuevos relatos hablan de un paisa desterritorializado, matizado con colores vivos y de renovada esperanza.

El sujeto histórico está instalado en un escenario al que le imprime su sello personal porque está purificado, se ha limpiado de las impurezas que absorbió en el proceso de emancipación de las tecnologías de la disciplina. Está limpio y sin bloqueos mentales, tiene claridad con respecto a su futuro, a sus metas y a sus sueños. Piensa con lucidez y transparencia con respecto al mapa personal que le permite trasegar en decurso por su autobiografía. Es consciente de su historia y cómo en mediación con ella puede afirmarse en identidad y en condición de posibilidad para construir su proyecto de vida

Ilustración 10 El sujeto histórico en condición emancipada. Water. Tomado de: http://lymeinside.files.wordpress.com/2012/05/water_by_rosalinstock.jpg



El desarrollo, como reservorio, encierra la condición del sujeto histórico, lo encamina y lo dirige hacia el reconocimiento de las fuentes sobre las que afirma su historia y su identidad. Construye un pensamiento alternativo en movilidad, entendiendo que es un conjunto de capacidades para reflexionar acerca del mundo de la escuela y de todo lo que puede ser apropiado por él para transformarlo. La transformación se asume como un proyecto histórico, concreto y real. En este se encuentra implicado un proceso de crecimiento y maduración que tiene como característica principal, el autorreconocimiento y la autoidentificación con la naturaleza compleja de su propio ser.

La escuela como el suelo fértil descubre las condiciones potenciadoras para que este sujeto alcance las sustancias y los nutrientes que le permitirán avanzar en su desarrollo.

El agua se combina con todos estos elementos, se distribuye por el territorio al que libera de las impurezas y le abre los surcos para que el sujeto pueda efectuar la siembra de los que será su propia cosecha. Esta son condiciones sobre las cuales fluye una personalidad que está viva y que tiene certeza en cuanto a la realización de sus posibilidades de existencia

La transformación es un devenir, un decurso de reconocimiento, de interlocución y de diálogo con los sujetos de la educación. Es la forma de explorar un terreno inédito, conquistarlo, repoblarlo e inundarlo de las emanaciones del espíritu vital.

El desarrollo es esa movilidad de pensamiento alternativo, en la que la historicidad se constituye en el elemento de crítica para efectuar desplazamientos en la realidad. La alternatividad es la respuesta a los interrogantes, la herramienta para reconfigurar a los conceptos en cuanto al desarrollo y las opciones posibles que permite que el sujeto adquiera conciencia. La concientización lo hace dueño de su pensamiento, de su sensibilidad, de sus emociones y de su voluntad, lo guía para que utilice adecuadamente el mapa de su cartografía personal.

La concientización es la llave que abre las puertas de los lugares que están en la territorialidad de la escuela, esos espacios de acogida donde las condiciones potenciales lo desarrollan tanto a él como a los otros sujetos de la educación

El reencantamiento es conciential porque está originado en la profundidad de un alma transformada, sometida a un nuevo florecimiento. En este alumbramiento, el sujeto de la educación es una historia concreta de una realidad que deja de ser abstracta para convertirse en una creación resignificada.

La conciencia es una dimensión no sólo individual. Implica además mirar al otro en su condición humana singular. Se introduce la idea de una identidad que es colectiva, polisémica en la que es importante el respeto por la pluralidad. El pluralismo, es otra condición potenciante del desarrollo que sirve de plataforma para establecer las bases de una conciencia histórica que se construye con la participación agenciante de una multiplicidad de sujetos.

La pluralidad es otro elemento fundante para que se pueda dar esta vida en común, de tal suerte que la habitabilidad en convivencia alcance a superarlos obstáculos y problemas que su negación traen como consecuencia. En este sentido, Arendt (2009:258) apunta que

“Debido a que los remedios contra la enorme fuerza y elasticidad inherentes a los procesos de la acción solo funcionan bajo la condición de la pluralidad, resulta muy peligroso usar esa facultad en cualquier esfera que no sea la de los asuntos humanos.”

* La palabra 'rizómico' es introducido por Deleuze y Guattari en su proyecto Capitalismo y Esquizofrenia (1972, 1980). Como imagen tomada de la Botánica para denotar las aprehensiones de las multiplicidades.

La vida, como principio activo, potencia el carácter humano. Le confiere un poder de transformación y de cambios inusitados, hace que cumpla la misma función que el agua en su ciclo vital, renueva, transporta sustancias y elementos que son necesarios para que el sujeto de la educación pueda crecer fuerte, libre, sano y completamente desarrollado. Se constituyen en un suelo fértil, rico, abonado, sobre el cual se podrán sembrar semillas de conocimiento, de sabiduría, de amor, de valores, de cultura, de respeto por el otro y todo lo que incluye las diferentes categorías de formación que están inscritas en su configuración.

De la reflexión anterior, se desprende una segunda condición en la que lo pedagógico y lo curricular se conectan al carácter bio-eco-socio del sujeto de la educación. Se trenza una relación de amor, respeto y solidaridad con los entornos naturales, visualizando al sujeto como parte de un sistema que ya no es lineal, sino que se orienta hacia diferentes direcciones, es dinámico está en permanente evolución, se encuentra en trayecto de configuración y reconfiguración de los elementos que lo constituyen, es caótico e irregular, pero creativo al mismo tiempo. El sistema de pensamiento del sujeto, de labor, de trabajo, y de acción racional, no está por encima de los entornos físicos, biológicos o naturales, sino que los integra de manera espontánea, reflexiva, alternativa y crítica.

En esta segunda condición, se supera la dicotomía que sea planteada entre la mente y la materia, es decir, entre el pensamiento y el espíritu. El hilo conductor es la integralidad racional y la acción sistemática como elementos fundantes para su creación y su recreación. La estructura que se propone invita a un diálogo entre estas realidades que son aparentemente opuestas, sobre las cuales ya no se puede hacer tanto énfasis en sus elementos antagónicos, sino que se trata de generar diálogos que permitan convertir esta dicotomía en un bucle rizomático*.

El desarrollo de una conciencia de re-encantamiento no separa la mente de la materia. Propone que el pensamiento, la naturaleza y la racionalidad formen parte simultánea y complementaria de la realidad escolar en la que se inscribe lo pedagógico y lo curricular, está en coherencia directa con todo lo esbozado hasta hora en estas páginas. La confrontación es lo que genera las tensiones pero estas se superan en la medida que, respetando la pluralidad y la diversidad, se puedan crear diálogos al interior de las disciplinas. En este caso, la pedagogía del desarrollo humano mira al sujeto de la educación de manera holística y sistémica.

“La nueva síntesis de mente, materia y vida, que exploraremos con gran detalle, conlleva dos unificaciones conceptuales. La interdependencia entre patrón y estructura nos permite integrar dos planteamientos de la comprensión de la vida que han estado separados y han rivalizado a través de la ciencia y la filosofía occidentales. La interdependencia entre proceso y estructura nos permite superar

el cisma entre mente y materia que ha obsesionado nuestra era moderna desde Descartes hasta nuestros días. La reunión de ambas unificaciones proporciona las tres dimensiones conceptuales interdependientes para la nueva comprensión científica de la vida" (Capra, 1998:189)

Una tercera condición podría denominarse el salto ontológico del pedagógico del desarrollo humano en función de lenguajes que reposición en el valor del sujeto de la educación como centro de la existencialidad escolar.

A la luz de esta condición podría decirse que independiente como se miren las estructuras gramaticales, el discurso o los enunciados que se encuentran presentes cuando se organiza y se configura un currículo, es importante que en dicha organización en la autonomía de sus juicios, en las atribuciones que se le den y en las afirmaciones que lo constituyan siempre se le privilegie al ser humano en su condición de humanidad. Este es un paso ontológico fundamental porque le confiera al ser en su sentido más amplio, concretado en el sujeto de la educación, la posibilidad de determinar las condiciones que van a regular su formación y su desarrollo en el escenario de la escuela. Supone reposicionar el orden clásico del lenguaje cerrado y que gira sobre su propio eje. Lo fundamental es utilizar lenguajes de transparencias, donde el dominio del saber no quede instalado en manos del docente o de los directivos, sino que se haga circular en el entramado del tejido institucional. Lo que se busca es agrupar otros trazos, otras formas de comunicación, interacción, relación, identidad y atribución. En todas ellas, el discurso como una consecuencia del lenguaje enunciado y la acción racional, le permitirá al sujeto de la educación encontrarse y reencontrarse consigo mismo y con los otros en los terrenos de reconocimiento existencial.

Plétora y ebullición del sujeto histórico en reconciliación de supensamiento, de su cuerpo y de su cuerpo

Ilustración11. Plétora y ebullición del sujeto histórico en reconciliación de supensamiento, de su cuerpo y de su cuerpo. Tomado de: http://bonfirehealth.com/wp-content/uploads/2011/09/blue_wave_of_water-wide.jpg



El desarrollo pensado como una concepción histórico-ambiental pone en juego una visión integral del sujeto histórico, como una organización que combina su pensamiento, cuerpo y estética. Se conforma como una unidad sustancial, constituida a partir de la unión de diferentes elementos, la que se mezcla homogéneamente para darle origen a una nueva composición. El hecho que esté constituido por partículas y moléculas heterogéneas, no le resta al individuo la condición de integralidad y unicidad que necesita para diferenciarse e identificarse como sustancia autónoma.

Esta es una comprensión crítica y creativa de la historia en la que participa tanto el sujeto de la educación como la escuela, en solidaridad hermenéutica y de racionalización. Esta es la concepción histórica que pone de manifiesto la importancia que tiene pensar el desarrollo como un sistema de relaciones en el que intervienen todos los elementos que sirven de sustancia a la creación de la identidad humana. A partir de esta precepción, el cuerpo, el pensamiento, la espiritualidad, la estructura cerebral y la ecología se consolidan como aspectos indispensables para entender el desarrollo y la transformación de los seres humanos.

La perspectiva expuesta elimina la posibilidad de dicotomías, de escisiones entre estos elementos y abre el paso a una racionalidad sistémica que posibilita un análisis compresivo y crítico d la historia personal del sujeto de la educación. Esta idea es reafirmada por Noguera (2004:89) en los siguientes términos:

“el paso de una educación centrada en la transmisión lineal de verdades y valores absolutos, a una educación que potencie la creatividad y la criticidad, a partir de la comprensión e interpretación del mundo de la vida, de la historia y de las formas culturales como sistemas altamente complejos, constituye el paso de una concepción estática, mecánica y antiambiental de los procesos educativos, a una concepción ambiental de los mismos.”

Esta formulación se orienta hacia la reconstrucción del mundo de la vida equivalente al estado de ebullición del agua, en el que se libera un vapor porque recorre todos los espacios y hace circular con fuerza la energía del calor. El sujeto histórico ebulle, en sentido metafórico, porque manifiesta la potencia de su naturaleza, la recursividad creativa de su pensamiento y la capacidad que tiene de transformarse a sí mismo y a su entorno. Lo hace en reconciliación con aquellos elementos que desde el comienzo se le presentan como antagónicos o restrictivos del desarrollo de su conciencia. Esta ebullición poderosamente transformadora, no es, bajo ninguna condición, estática puesto que se realiza en un acto de emergencia dinámica e impactante

Se asiste a la creación de un nuevo escenario escolar donde se reconfiguran comunicativamente los saberes y se produce tejidos de relaciones socio afectivas, que en palabras de Noguera (2004:96)

“la educación, centrada en sujetos intelectuales y objetos intelectuales —que son conceptos reduccionistas— va a olvidar ese mundo de la vida. Se va a concentrar en la retroalimentación, conservación, o en el mejor de los casos reconstrucción comunicativa de esos saberes, pero va a olvidar la complejidad del sujeto cognoscente como cuerpo, como tejido de afectividades, como plétora de significantes, como plexo de imágenes inexplicables e incluso incomprensibles.”

Los tejidos afectivos fortalecen los espacios de la existencialidad, permiten que la intersubjetividad matice la dinámica escolar, introduciendo en esta una reivindicación por el mundo de la vida. La percepción de lo vivo como sustancia y principio generador transforma las ópticas y las miradas, produce cambios fundamentales para enredar una nueva trama de la pedagogía del desarrollo, en la que lo ético y lo estético llegan a su punto culminante. Este es el estado de plétora en el que sensación, pensamiento, reflexión, emoción y comunicación se integran en una sola unidad trascendente y existencial, denominada sujeto histórico y concientizado de la educación.

La visión del sujeto histórico como unicidad y tejido de emociones, de pensamiento, de sensibilidad estética y reconfiguración comunicativa con lo ético, remite a la idea de globalidad como dimensión fundamental para comprender la existencialidad como un todo. El todo y sus partes son elementos interactuantes, ninguno es más o menos importante que el otro porque forman parte de una misma reorganización reconfigurada

y compleja. La escuela, desde esta óptica, sin cegueras paradigmáticas y con apertura de renovación, se involucra directamente en la tarea de recomponer el todo.

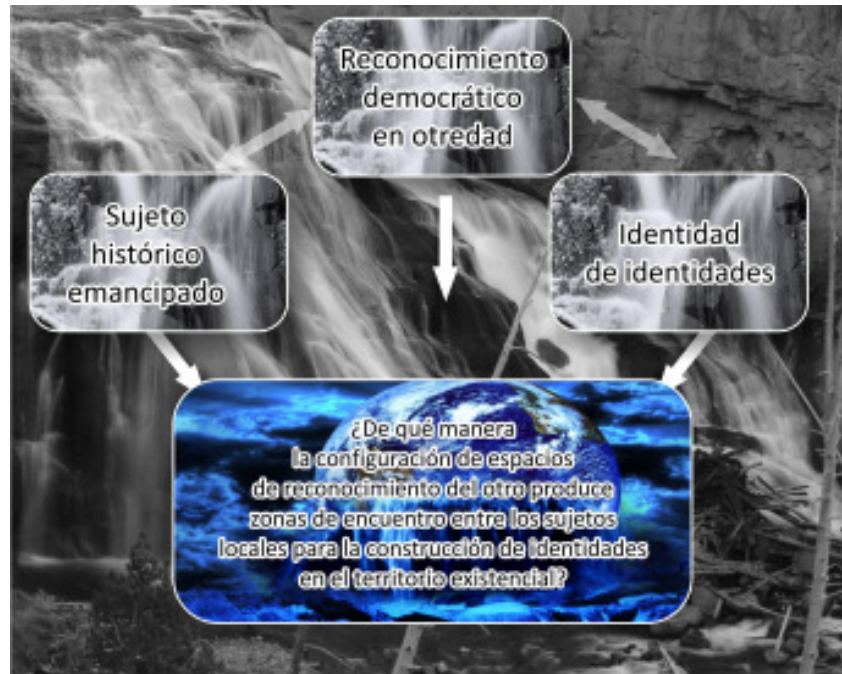
Recomponer el todo significa, aprender a mirarlo como totalidad, sin desagregar las partes, lo que implica un ejercicio de transformación al que se refiere Morin (2001:19) en las siguientes palabras

“lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter-retroactiva u organizacional. De esa manera, una sociedad es más que un contexto, es un todo organizador del cual hacemos parte nosotros. El Planeta Tierra es más que un contexto, es un todo a la vez organizador y desorganizador del cual hacemos parte. El todo tiene cualidades apropiadas que no se encontrarían en las partes si éstas se separaran las unas de las otras y ciertas cualidades o propiedades de las partes pueden ser inhibidas por las fuerzas que salen del todo. Marcel Mauss decía: «Hay que recomponer el todo». Efectivamente, hay que recomponer el todo para conocer las partes”.

El sujeto histórico es el todo, la escuela lo reconfigura, reagrupa y reposiciona en sus elementos, reintegra sus partes con sensibilidad, convencida que está obrando correctamente y que de esta manera, le está apostando a la ebullición del espíritu humano que nutre e inspira el pensamiento en movilidad de dicho sujeto. En esta recomposición le abre las puertas para una vida transformada en la que su proyecto de existencia adquiere significado y horizonte de sentido. La historicidad es el mapa, en donde se encienden las señales, las pistas, las escalas, los puntos cardinales y toda la instrumentación necesaria para guiarse por el camino adecuado.

Sujeto histórico emancipado como corriente que reencanta el reconocimiento del otro

Ilustración 12. Sujeto histórico emancipado como corriente que reencanta el reconocimiento del otro. Wyoming. Tomado de: <http://pixdaus.com/wyoming-america-usa-waterfall-wyoming/items/view/13571/>



El reconocimiento del otro es otra condición de posibilidad para potenciar el desarrollo del sujeto histórico, lo que conduce a la reflexión por las implicaciones que tiene la identidad como identidad de identidades. El hombre nunca ha estado solo en el mundo siempre a disfrutado la compañía de los otros. El término *disfruta* implica asumir que la sociabilidad no puede ser el resultado de conflictos y choques que terminan por construir espacios de agresión e intolerancia. Una escuela como territorio para la habitabilidad en convivencia, no puede permitir que los sujetos de la educación se conviertan en instrumentos de la opresión y de la fuerza. De ahí, que sea un principio fundante estimular los espacios democráticos a partir de movilidades de la democracia como diferentes formas de reconocimiento recíproco entre los sujetos históricos.

El reconocimiento del otro tiene connotaciones tan fuertes como la consolidación histórica de un proyecto de emancipación, que no puede quedarse como categoría abstracta de racionalidad es una organización real y concreta en la que intervienen conscientemente los sujetos de la educación, afirmándose en sus identidades con integrantes del todo existencial que le sirve de territorio.

La democracia por su parte se moviliza en las diferentes instancias de la institución educativa, como una sustancia que nutre, inspira y le da significado al sentido de sociabilidad y vida en común de los individuos.

Este campo de formación tiene que ver con la relación que existe entre educación y democracia, dos términos por separado conservan una individualidad y una autonomía, pero que en conjunto permiten dimensionar las características de la escuela, la pedagogía y el currículo, para re-encantar al sujeto y producir movilizaciones de pensamiento. Esto es de gran importancia si se quiere lograr que los conceptos y percepciones del ser, su historicidad, identidad y la manera como se proyectan los territorios existenciales se vean desde la perspectiva de una complejidad que ofrece las relecturas y las teorizaciones necesarias para aproximarse de manera crítica a estas realidades emergentes.

La democracia en su relación con la educación no se puede restringir solamente a las formas y modalidades que circulan en la pedagogía tradicional. Se habla de democracia cuando se eligen representantes, cuando los ciudadanos mayores de dieciocho años tienen acceso al voto. Lo democrático suele asociarse a los parámetros y criterios sobre los cuales se basa la representación. Por otro lado, se habla de democracia cuando se ponen en consideración determinados temas o asuntos sobre los cuales es preciso decidir. Sin embargo, la relación entre democracia y educación es mucho más profunda y fundamental de lo que parece. Opera en las esferas y dimensiones del desarrollo de la persona, de su discurso, de su pensamiento, de sus actuaciones y de la manera como todo esto se visibiliza en la trama de la vida.

Educación y democracia se constituyen en un unidad directiva, dialógica, y pluralista a partir de la cual el sujeto de la educación se forma e informa, se potencia y se convierte en un ser que trasciende su propia materialidad y que se despliega en un genuino sentido de trascendencia. La democracia parte del reconocimiento de la trascendencia de la dignidad que se tiene con respecto a la existencia del otro y de cómo la educación se constituye en un factor fundamental para crear sus movilizaciones y sus formaciones. Lo democrático se sustenta, se piensa y se contribuye en intención de libertad, solidaridad y servicio intersubjetivo con la participación de todos los actores comprometidos en los procesos escolares. No es una tarea exclusiva del docente, del estudiante o del padre de familia. Se trata de crear las condiciones y marco institucional indispensable para los hechos, los acontecimientos de saber y para que las reacciones democráticas circulen en la trama vital que es la escuela.

La democracia vista desde lo educativo comporta un encadenamiento de hechos y de acontecimientos que vinculan intrínsecamente el saber, el poder y el hacer. Existen conocimientos acerca de lo democrático pero también estos no pueden desligarse de unas relaciones de poder que están dadas desde el aparato escolar disciplinario. En el contexto de lo bio-eco-cultural, el poder se puede considerar como lo que permite a cada sujeto de la educación y a cada grupo humano potenciar sus condiciones y sus posibilidades de desarrollo. Se trata de una especie de biopoder, es decir, un poder que restaura lo vivido y que revitaliza, restaura y regenera aquellos ciclos vitales de la existencia humana.

Igualmente, en lo democrático, existe una hacer, pero tiene que ver con una acción que es racionalizada, sistémica e integradora. No es una actuar aislado del pensamiento del sujeto, no se trata de un conjunto de actividades desligadas desde el desarrollo de la personalidad. La acción que se plantea aquí tiene un carácter complejo y de racionalidad, está fundada en la conexión que se establece entre lo que se piensa, lo que se dice y lo que se hace, en cuanto al valor agregado que imprime la reflexión alternativa sobre la importancia de la democracia.

La democracia tampoco se puede asumir con un bien de consumo, como un producto que se puede compara o vender en el mercado. No es un artículo que se somete al avatar de la oferta y de la demanda, la democracia es una condición de humanidad que hace mucho más singular al sujeto de la historia. Advirtiendo sobre este riesgo Nussbaum, (2011) menciona que

“se está produciendo cambios drásticos en aquellos que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descargando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia”.

La democracia es primordial para mantener la vida en la escuela, no puede ser objeto de mercantilización ni tratarse como si fuera un producto de consumo masivo,

“si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo”. (Nussbaum, 2011)

La vida democrática de la escuela no puede ser sustituida por una producción en serie de sujetos que actúan mecánicamente. Esta es una tendencia que además de uniformizar crea profundas repercusiones en las subjetivación de la identidad de las identidades, de los valores sociales y de la habitabilidad en convivencia. El reconocimiento del otro, comienza a jugar un papel importante en el dibujo de espacios democráticos en los que la identidad individual no se pierde pero se enriquece mediante la proyección de ésta hacia los demás. Es un juego de diálogo entre el yo personal con sus interlocutores, la mismidad y la otredad, y entre la unidad y la diversidad.

El reconocimiento del otro es el catalizador de la vida democrática en la escuela, entiendo que la catalización es el elemento que acelera los procesos. Los sentimientos democráticos nacen en las almas de los sujetos, se nutren del respeto y del amor por las identidades diferentes, eluden cualquier tipo de tendencia al narcisismo, al individualismo o a la concentración egoísta del poder. La democracia es una creación

del espíritu humano, de su racionalidad crítica y de un pensamiento holístico sobre la escuela y el sujeto de la educación.

Las actitudes y las aptitudes para mantener con vida la democracia en la escuela, se perfecciona y se purifica como se hace con los elementos que componen el agua. Solo así se puede evitar una catástrofe y un choque que minen la capacidad formadora de la escuela. Con respecto a estos riesgos Nussbaum (2011) menciona que

"el verdadero choque de las civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten contra el respeto y el amor, todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues están alimentando las fuerzas que impulsan la violencia y la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan la cultura de la igualdad y el respeto."

La recomposición del sujeto histórico, como el todo fluyente en la territorialidad de la escuela, se efectúa reordenando los elementos que se encuentran dispersos en la escuela. Es necesario darle vida a lo que se está tratando de aniquilar, es importante organizar el caos e intentar producir cierto orden. Esto no puede efectuarse sino a través del reconocimiento de esos espacios democráticos en los que las historias personales producen el efecto de limpiar y de regenerar cada uno de sus contornos. La historia reconstruye la identidad y las identidades, agrupa lo que está desagregado y consolida lo que se encuentra fragmentado.

La historicidad es el elemento que reconstituye el poder original de la sustancia con la que este sujeto histórico está reconfigurándose como ser en el tiempo y en el espacio. Es la tapa del deshielo, que posibilita una desagregación inicial a partir de la cual ejercer la acción de recomposición, tal y como lo describe Morin (2003:231) la

"historia es como un deshielo que liberó de forma caótica las potencialidades racionales, técnicas, económicas, imaginarias, creadoras, estéticas, lúdicas, poéticas de Homo sapiens-demens, pero también y puede que sobre la demencia y la desmesura, que se han desencadenado en forma de conquistas, masacres y destrucciones. Se ha desarrollado como una sucesión de torbellinos que interfieren entre sí, suscitando una dialógica complementaria, antagonista de orden, desorden, organización y, prolongando la del cosmos una dialógica de génesis y aniquilación".

Este sujeto histórico que piensa y vive la democracia, comprende que los tiempos han cambiado sustancialmente. Percibe el ejercicio democrático en el contexto de una ciudadanía planetaria, en el marco de una identidad histórica que le amplía estos espacios de regulación, en cuanto a su pertinencia Morin (2003:264) afirma que

"el destino histórico se ha integrado en el destino planetario y lo ha integrado. La aventura histórica nos arrastra cada vez más profundamente a la era planetaria que ha provocado. Las aceleraciones históricas de los Tiempos Modernos han

confluido en una gigantesca aceleración mundializada, verdadero feed-back positivo que, si no es regulado, conduce al cataclismo."

La territorialidad de la escuela se convierte en un escenario donde las visiones se multiplican, los imaginarios se reproducen y los sujetos se reconocen en esa multidimensionalidad profunda. El alma democrática es al mismo tiempo local y global, se encuentra enraizada en la aldea y en la pequeña comunidad educativa, pero despliega su potencialidad de visión planetaria. El pensamiento democrático adquiere formas diferenciadas en cada cuerpo y en cada identidad, la autonomía se conserva y se reinventa en la medida en el sujeto de la educación no le pisa los talones al dueño de los otros espacios. La democracia vive en el corazón de una escuela que esta ajena a los intereses lucrativos de un mercado, de un mundo que está presenciando un nuevo desembarco del capitalismo. En este contexto de situación, la vida democrática es el reservorio de los manantiales acuíferos que satisfacen la sed de todos los actores de la educación.

El redescubrimiento del otro en creación de zonas de proximidad como manantiales de reunión con la vida y la experiencia vital del

Ilustración 13. El redescubrimiento del otro en creación de zonas de proximidad como manantiales de reunión con la vida y la experiencia vital del sujeto histórico. Overtherainbow. Tomado de: <http://pixdaus.com/over-the-rainbow-landscape-rainbow-waterfall/items/view/17243/>



* Ontogenéticamente es una expresión que por analogía se extiende al sujeto de la educación para explicar su desarrollo en términos de evolución y crecimiento

sujeto histórico

La discusión que se ha propuesto es de gran importancia e interés porque posibilita un análisis de la democracia desde concepciones que están más allá de su definición estructural o simple. Lo democrático como se ha venido expresando, está relacionado con el individuo y con los colectivos, con lo que se piensa y con lo que se hace con lo que se dice y con lo que se visibiliza en la habitabilidad de la escuela. Este concepto invita a efectuarla reflexión muy exhaustiva sobre el redescubrimiento del sujeto educable en fusión de la forma como interactúa y se relacione con el otro.

La pregunta por el otro surge cuando el sujeto en su individualidad y subjetividad quieren la consciencia de que no está solo en el inagotable mundo del ser. Se da cuenta de que a su alrededor existen otros seres con los cuales se puede comunicar y establecer diferentes niveles de interlocución. La soledad, el aislamiento y el ostracismo empiezan a ser descartados como categorías de formación para una vida democrática. El ser humano se da cuenta que nace en un mundo donde la solidaridad, la cooperación y los lazos de afecto son esenciales para desarrollarse en su mismidad. Las zonas de proximidad y de encuentro con el otro son creaciones exclusivas de la escuela y de sus territorialidades existenciales. No eluden la posibilidad de crear tensiones, conflictos o choques, al contrario, permiten al sujeto de la educación apropiarse conscientemente de las estrategias y las herramientas para estar por encima de estos y encontrarse en alteridad con los demás.

La expresión zona de proximidad o de encuentro implica la creación de unos espacios en los que convergen las personalidades heterogéneas y diversas de los sujetos de la educación. Están distorsionadas porque el individuo va aportando desde su subjetividad unas modalidades de discurso, prácticas y actividades que están por encima de los intereses destructivos de un egoísmo desenfrenado.

En estas zonas los sujetos de la educación se encuentran con los otros sin perder su identidad, no renuncian a sus opiniones ni tampoco dejan de ser ellos mismos. Se proyectan hacia los escenarios existenciales de una manera dinámica y a la luz del pluralismo y la dialógica.

La zona de proximidad y de encuentro con el otro, es una creación simbólica y cultural en la que participan activamente los sujetos de la educación. Se fundamenta en la necesidad del diálogo de comunicar emociones, de pasar el afecto de una unidad ontológica a otra, expresar sensaciones, pensamiento y de exponerse ante los demás.

Las posiciones son lo que le permite a cada individuo entrar en conexión con la otredad, con su interlocutor que es otro yo idéntico pero que también tienen diferencias sustanciales con respeto a sí mismo.

En estas zonas se maneja el respeto, la tolerancia y la alteridad como la medida de la habitabilidad en convivencia. Se transita por caminos que conducen a metas que están inscritas en ideales y sueños que son compartidos en las condiciones de posibilidad para construir un proyecto existencial de todos y para todos. Lo más importante es que el sujeto de la educación no pierde su nivel de historicidad como tampoco renuncia a la individualidad y al subjetividad que lo hace una organización sistémica, biológica, neuronal y espiritual diferente a los otros. Por el contrario, en estas zonas él encuentra que la escuela tiene sentido y tiene significado en la medida que va cambiando y va transformado las ópticas y las miradas que el mismo tiene a cerca de la vida.

Lo más importante en las zonas de proximidad y de encuentro con el otro, está en esa posibilidad que el sujeto tiene de ser-estar con los demás, de trabajar con ellos, de ser solidarios en diferentes actividades, pero sin perder de vista que es ontogenéticamente* único y diferenciado.

Este sujeto de conocimiento, en su historia, en su mismidad y en su relato, adquiere los elementos fundamentales para reconocerse con los otros. Este proceso de reconocimiento es básico para configurar su identidad, afirmar su yo personal y construir su proyecto de vida individual. En las zonas de proximidad y de encuentro con el otro, se dan relaciones de comunicaciones intersubjetivas, se respetan las ideas diversas y se permiten la discusión, el debate y el diálogo. No se producen individuos dóciles, desagregados, como consecuencia de la aplicación de los artefactos y los artificios de los aparatos escolares disciplinares. La vigilancia y el control, ya no se ejercen como formas depuradas de las tecnologías de la disciplina.

En estas zonas el sujeto de la educación se mueve en su historicidad y en su trayectoria histórica de los relatos. Al mismo tiempo, construye correlatos con la participación decisiva de los otros sujetos de la educación. Se presenta una dialogicidad, una comunicación que es fundamental para crear espacios válidos de interlocución. Las tecnologías de las disciplina, son sustituidas por relaciones de carácter horizontal, transversal y vertical, en las que el sujeto y el pensamiento se movilizan de manera simétrica y asimétrica. No hay una intención clara de homogenizar los pensamientos, ni de crear un isomorfismo en la toma de dediciones, ni mucho menos de uniformizarla mente, la materia, el carácter y los comportamientos. Estas zonas respetan la independencia académica, la autonomía personal y la libre expresión de las ideas como una garantía fundamental y como un derecho del sujeto tutelar de este es la vida democrática.

En todo este contexto de situación, emerge con elevada significación y nitidez conceptual la rostredad como el eje de referenciación y de sentido para que el reconocimiento del otro se dé en las fronteras que crean las zonas de encuentro y aproximación con el otro. Se configura una relación muy estrecha entre el rostro como

sistema y el espacio cruzado de la escuela. Se trata de una rostredad que al mismo tiempo redonda y crea resonancia en la subjetividad como conciencia de la alteridad, de la democracia y de la interlocución con los demás sujetos de la educación. Al respecto, (Deleuze & Guatari, 2002:174)

“Los rostros no son, en principio, individuales, definen zonas de frecuencia o de probabilidad, delimitan un campo que neutraliza de antemano las expresiones y conexiones rebeldes a las significaciones dominantes. De igual modo, la forma de la subjetividad, conciencia o pasión, quedaría absolutamente vacía si los rostros no constituyesen espacios de resonancia que seleccionan lo real mental o percibido, adecuándolo previamente a una realidad dominante”.

El rostro es un modo de conjuntar la pasión, el deseo, la realidad, el rasgo, la conciencia y el gesto. La gestualidad comienza a ser de gran importancia para reconocer el otro al amigo, al interlocutor, al compañero, al peregrino que va contigo a la tierra sagrada donde se podrá encontrar el manantial de la convivencia. Los rostros son las fuerzas del agua, el calor de fuego, la vitalidad del aire, y los encadenamientos de personalidades de manera cíclica envolvente y fluyente.

Otredad, rostro y gestualidad, conforman una figura concéntrica de gran significación y significado de poderosa influencia en la construcción y el reconstrucción de los espacios cruzados y tensionados de una escuela que es por naturaleza polisémica. Afirmando la importancia del gesto Skliar (2006) plantea que

“para Jacques Derrida la amorosidad tiene que ver con un gesto, con la posibilidad de “agarrárselas” con algo y con alguien. “Agarrárselas”, porque eso algo (lo otro), ese alguien (el otro) provoca a la vez pasión, ira, temor, atención, desolación, ignorancia, pesadillas, consternación, inclinación hacia su cuerpo, memoria de su rostro, ética y justicia.”

En el sistema rostro, gesto y otredad se construye una especie de máquina abstracta, la cual es por sí misma lo que transforma los sentimientos y pasiones de los sujetos de la educación. La escuela es ese territorio cruzado, un escenario existencial en el cual los temores se transmutan en confianza, las incertidumbres en certezas, el desamor en amor, el conflicto en dialogicidad y la ira en fraternidad cariñosa. Aparecen luminosidades que pueden ser difusas, tenues, curiosas, asimétricas, pero que finalmente terminan por producir pasión, encuentro entre las superficies y las interioridades de los sujetos educables. La convivencia es el mapa, la guía cartográfica sobre la cual se trazan esas rutas de libertad de afirmación de ese yo personal, sobre las cuales es posible encontrarse y mirara ese rostro con el otro. Es una cartografía delo humano, un mapa del ser y de su existencia, una carta de navegación en la que el sujeto y su identidad son los capitanes del barco y los dueños de la bitácora El sujeto de la educación es el navegante que tripula su nave de existencia. Su proyecto existencial

es la carta de navegación y el manantial son las masas de agua en las que trata de flotar sin sumergirse, las cuales pueden compararse a los territorios de existencia en la escuela la familia y la comunidad. Los rostros son superficies, agujeros, líneas y puntos en el mapa, a los que (Deleuze & Guatari, 2002) alude en los siguientes términos:

"el rostro es una superficie: rasgos, líneas, arrugas, rostro alargado, cuadrado, triangular, el rostro es un mapa, incluso si se aplica y se enrolla sobre un volumen, incluso si rodea y bordea cavidades que ya solo existen como agujeros. Incluso humana, la cabeza no es forzosamente un rostro"

Mirar los rostros frente afrente, tomarse de la mano en una especie de rizoma de amor, confrontar opiniones sin agredirse, expresar los puntos los puntos de vista personales sin pretender enajenar la mente de los congéneres, son condiciones necesarias e indispensables para que la escuela sea un territorio de otredad y de alteridad. Son prerrequisitos fundamentales para esta se la acogida y la hospitalidad, son los rasgos distintivos de una escuela que como territorio de existencialidad permite que el rostro, el gesto la mirada, se conviertan en elementos sustanciales para disminuir los rigores del impacto de los sistemas hegemónicos y déspotas sobre los cuales se ha erigido una pedagogía individualista, centrada en el consumo y la negación del otro y de su historia personal. Con relación a estas reflexiones, SKLIAR (2006) amplía:

"tal vez la preocupación, la responsabilidad por el otro, esa amorosidad, se refleje certeramente en una imagen de hospitalidad, una hospitalidad sin condición, una hospitalidad que no pide nada a cambio. Una hospitalidad que no haga del otro un deudor eterno de una deuda que, siempre, será impagable. Por eso, tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. Y tal vez la obsesión por el otro encuentre en la hostilidad la imagen más transparente. Una suerte de condición a la relación: "a partir de ahora, a partir de aquí, deberás ser como yo soy, como nosotros somos". Por eso, la hostilidad hacia el otro en la educación es una condición de la homogeneidad más despótica."

La otredad, la rostredad, y la convivencia no sitúan por semejanzas, por un orden seriado, por una estratificación, por una jerarquización subjetiva. Posiciona en un orden de razones, de argumentos y de criterios, es la transformación que produce la máquina abstracta de la significación. En esta se producen gestos, se mira a los ojos que atraviesan a nado lo que el interlocutor está mostrando de su interioridad. Se nada y se atraviesa esos océanos personales que son su propio mundo por redescubrir, su camino, futuro hacia ese universo de significación y de identidad autónoma.

Se mira de esta manera, a través de un rostro que narra una historia personal, una hoja que como caleidoscopio permite profundizar en las imágenes de los otros. Es así como se van encontrando los correlatos, tales y como expresan Deleuze y Guatari

“La cabeza humana implica una desterritorialización con relación al animal, al mismo tiempo que tiene como correlato la organización de un mundo como medio a su vez desterritorializado (la estepa es el primer “mundo” por oposición al medio forestal). Pero el rostro representa a su vez una desterritorialización mucho más intensa, incluso si es más lenta. Diríase que es una desterritorialización absoluta: deja de ser relativa, puesto que hace salir la cabeza del estrato de organismo, tanto humano como animal, para conectarla con otros estratos como los de significancia o subjetivación”

El mundo del otro es una amplia estepa desterritorializada, es un correlato de significación y de subjetividad, una cultura ciudadana transformada en un rostro colectivizado de paisajes de humanidad. No hay sujeto educable que en su rostro no pueda en global este paisaje desconocido de su amigo, de su discípulo y de su compañero de viaje por la cartografía de la alteridad y de la convivencia. Los rostros y los paisajes se fusionan cruzados por los ejes de la referenciación y la subjetividad, son líneas que se fugan en la territorialidad escolar, porque quieren emerger y mostrarse como individuales, como identidades de identidades y como expresiones de una heterogeneidad subjetiva que los muestras en las mismidad de un yo personal que se expone enérgicamente hacia los demás.

Esta escuela cruzada, envuelta en la subjetividad del otro, en la rostredad del amigo, se convierte en un escenario épico, dramático y novelesco. Deja de ser el pálido recuerdo de una sociedad amnésica, catatónica y atáxica para convertirse en un espacio vivo, con memoria, historia, equilibrio y absolutamente desterritorializada. En este sentido, *Deleuze & Guatari* (2002) puntualizan

“que uno nunca se desterritorializa solo, como mínimo siempre hay dos términos, mano-objeto de uso, boca-seno, rostro-paisaje. Y cada uno de estos dos términos se reterritorializa en el otro. Por tanto, no hay que confundir la reterritorialización con el retorno a una territorialidad primitiva o más antigua: la reterritorialización implica, forzosamente, un conjunto de artificios por los que un elemento, a su vez desterritorializado, sirve de nueva territorialidad al otro que también ha perdido la suya. De ahí todo un sistema de reterritorializaciones horizontales y complementarias, entre la mano y la herramienta, la boca y el seno, el rostro y el paisaje”.

La desterritorialización es un proyecto colectivo en el que cada sujeto de la educación se reterritorializa con el otro. Cada uno en su subjetividad, se desplaza de su egocentrismo territorial para permitir que el otro sujeto pueda entrar a formar parte de su espacio vital. Es una mediación en libertad, sin egolatrías, sin presunciones de dominación, sin la discriminación y el sesgo de la exclusiones. Esta escuela reformula sus con secciones y percepciones sobre la pedagógica, la democracia y el desarrollo

humano. Organiza y reorganiza el currículo, los proyectos, los métodos y las didácticas, de tal forma que se constituyan en herramientas para que la des y la reterritorialización sean vías que hagan exequible, accesible y posible el camino de la habitabilidad en convivencia.

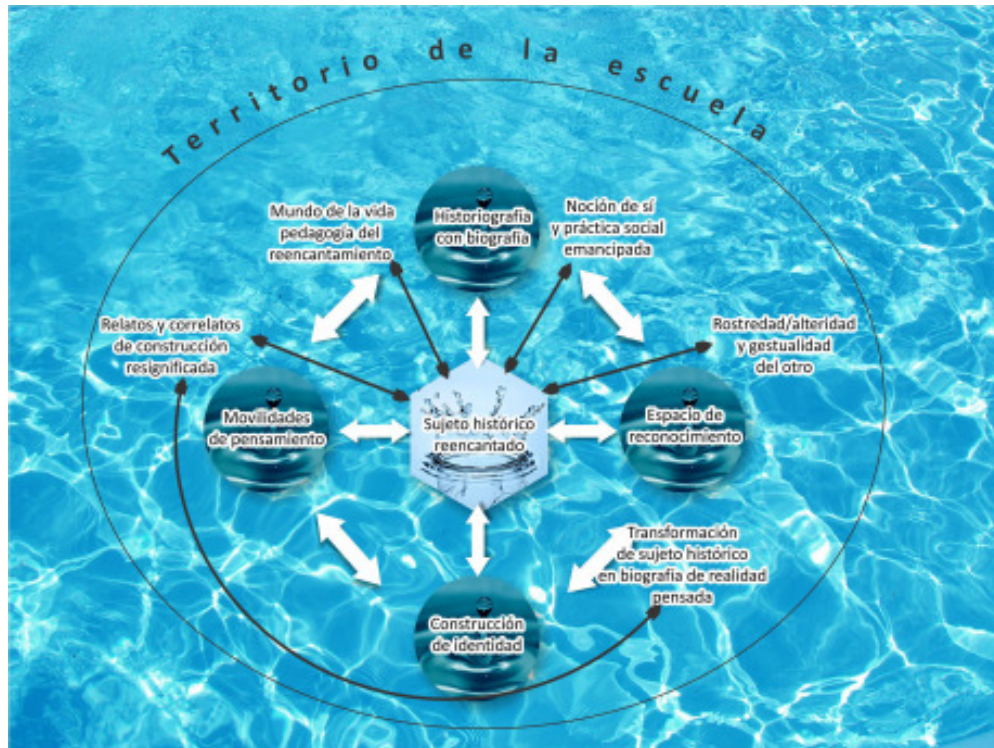
Capítulo 4



**Condiciones de pensamiento para un sujeto
histórico reencantado en su ciclo
existencial**

water. Tomado de: <http://browse.deviantart.com/?qh=§ion=&q=water+agnes#/03ea1q9>

Ilustración 14. Condiciones de pensamiento para un sujeto histórico reencantado en su ciclo existencial. Water. Tomado de: <http://www.panoramio.com/photo/20109>



El ciclo existencial se completa, las gotas de agua viajan, se unen y se reúnen, se condensan y se vaporizan, la fuerza de la gravedad las precipita a la tierra y el calor las convierte en entidades evanescentes que regresan a las nubes. Este es un re-encuentro con un sujeto histórico renovado en una escuela des y reterritorializada, un espacio que ya se ha hecho vital, crítico y emergente. Los rostros se miran frente a frente, los gestos comunican el sentimiento, el pensamiento, la pasión, la conciencia y todo aquello que permite comprender la identidad individual y social en un simple gesto de reconocimiento. En frente de los sujetos de la educación, se abre un escenario que es un territorio de existencia y para esta un sistema eco-bio en el que cada ser humano está navegando en las aguas de los poderosos manantiales que circula en el mundo de la vida.

Es una escuela en la que la vida se restituye como valor, circunstancia, acción verdadera y racionalidad humanizante. El sujeto de la educación narra sus experiencias de vida, las convierte en un relato que captura sus imágenes, la plenitud de sus sensaciones y las percepciones que tiene de mundo y de realidad. En ella, el pedagogo, el estudiante y la familia, se consolidan como un proyecto existencial emancipador, son el uno y el otro simultáneamente, conjugando las miradas en las que se refleja un profundo respeto por la individualidad, la independencia mental, las diferencias personales y los modos subjetivos particulares de conquistar el mundo.

El sujeto se re-encuentra con su historicidad, se reconoce con un pasado que está configurado por hechos y situaciones de vida. Él mismo hace una historia de dichos acontecimientos, los organiza y los reorganiza en un relato que se transmuta en una serie de actos biográficos. La biografía es, ni más ni menos, que la forma narrativa propia en la que cada sujeto no solamente cuenta sino que expresa con vitalidad todo aquello que le ha permitido configurar al yo y a sus circunstancias. Se trata de ponerle voz a su conciencia, de historias sus vivencias y de narrar las experiencias acumuladas en su decurso vital.

En esta escuela, el sujeto histórico re-encantado, dibuja un paisaje de reconocimiento en humanidad con el mismo y con los otros. La enseñanza, el aprendizaje y la evaluación se involucran en los procesos de formación, en la cotidianidad escolar, la cual comienza a ser del yo, del otro para los otros. Esta es una subjetividad que envuelve y produce descentramiento del individualismo hacia la potenciación del saber, el conocimiento y el pensamiento cooperativo, en comunicación y en simbio-sinergia. La cartografía desterritorializada, por cuanto, permite que en cada estatuto ontológico individual sea posible darles un espacio a los demás.

Enseñar es humanizar, potencializar es liberar, liberar es re-encantar y re-encantar es transformar. Este sujeto de la educación ya transformado se reinventa con cada acontecimiento de saber, en el que se hace dueño de su individualidad, reconociéndose a sí mismo como una expresión vital que está en el mundo de la vida. Él, por sí mismo, indaga y desentraña todas sus potencialidades, las que se develan a través de la acción educativa, de su interacción con el saber pedagógico y de su relación con el otro.

En esta enseñanza humanizada y potenciadora, en este andar y desandar hacia el encuentro con los otros, el sujeto de la educación reafirma su yo personal y las circunstancias de este. Dicha reafirmación es un paso seguro para alcanzar identidad, la que a su vez es como una flor que se abre para que alcance autonomía e independencia, en ajuste al despliegue y repliegue de sus capacidades para relacionarse e integrarse con los demás.

La identidad se construye de manera re-significada, porque los espacios de individuación son desplegados como territorios de otredad en los que el rostro es mirado fijamente a los ojos para conocer la profundidad de lo que se piensa. No es un gesto de indagación, la mirada es un vínculo de transterritorialización en el que el yo sé amalgama con lo tuyo, el otro con nosotros y el ustedes con lo de ellos. Es un juego único, simbólico y gramaticalmente enriquecido, en el que intervienen todos los pronombres personales, porque de esto depende una realidad pensada en subjetivación y en humanidad floreciente.

Surge así una propuesta concreta, histórica y gnoseológica para que la escuela movilice el pensamiento de un sujeto que ha sido re-encantado. Este re-encantamiento no es

otra cosa que la captura de su racionalidad sentiente, de su inteligencia emotiva, de su potencialidad de comunicación y de su predisposición para encontrarse y construir zonas de proximidad con los sujetos que lo acompañan en su viaje cíclico por los territorios existenciales de la institución educativa. Se pone de manifiesto la importancia que lo pedagógico, lo democrático, y el modelo de desarrollo sobre el cual la escuela forma, informa, enseña, evalúa y direcciona el aprendizaje, en función de circuitos de humanidad que se alimenta de la rostredad, de la alteridad, de la interlocución, de la solución creativa del conflicto y de la mirada profunda del amigo como el gesto principal de un proyecto que es socialmente emancipador y educativamente pensado en contextualización compleja.

la historiografía con la biografía en el descongelamiento del sujeto educable como proyecto histórico en otredad

La escuela ya no es el espacio frío de relaciones interpersonales gélidas, de imaginarios inamovibles y de témpanos de hielo que se está interponiendo en el camino de los unos y de los otros. La realidad se expande, la energía calórica descongela, y el iceberg portentoso se descubre así mismo en la integralidad de sus problemas. La historia personal ya no se niega porque el sujeto histórico que está en el espacio o en territorio de la escuela, da un giro de mirada rápido y de aguda pesquisa.

Este sujeto se descongela, su historia personal comienza explorar diversos niveles de expresividad. Él se reconoce como un estatuto único y ontológicamente determinado, pero se afirma como identidad de identidades que se construyen en cooperación, diálogo y comunicación sinérgica con sus compañeros de territorio. La historia es el relato de sí mismo y el correlato de los acontecimientos de singularidad que esta implicados en la relación humana de las otras realidades personales.

Esta es una conclusión de gran valor para entender que el relato y el correlato, en la categoría de lo histórico y lo biográfico es un mundos donde se aproximarse al pasado del sujeto de la educación, ya no como de manera seriada o sobre puesta, sino como el agua que fluye en los tejidos musculares en la piel, en los huesos, en las arteria, en el cerebro y en la sangre de los seres humanos reales y concretos, que esta instalados en esa porción de espacio y tiempo denominada escuela.

La escuela no niega la importancia de la historia, de lo histórico y de lo biográfico, ante bien lo reconoce en su dimensión hermenéutica, en sus posibilidades de interpretación y explicación de sentido del significado de lo humano. Con referencia a la importancia de este despliegue (Rodríguez–Grandjean, s.f.)citando a Gadamer explica:

“Gadamer ilustra el carácter de la experiencia con la famosa frase de Esquilo, se aprende sufriendo. El sentido de esta frase según explica el filósofo alemán, no es principalmente que aprendamos por medio de sufrimiento y errores, sino por la experiencia que en éstos se contiene. La frase no afirma que lleguemos a ser sensatos por medio del dolor

o que el auténtico conocimiento se logre por la decepción, sino toda experiencia auténtica dirige al ser humano hacia la comprensión de su limitación, que tiene un límite respecto a lo divino. La frase de Esquilo muestra la esencial conexión que existe entre experiencia, finitud y comprensión”.

No se trata de ofrecer una visión fatalista de la escuela sino de entender que en ella el sujeto se encuentra al frente de realidades que le producen experiencias transformadoras. En contar niveles de diálogo y de interlocución con personas muy distintas no es en ningún momento una tarea fácil y expedita, es una acción racional en la que se choca, se comprime las ideas, los puntos de vistas, se discute, se debate y hasta se traspasan los límites y las fronteras del respeto.

A pesar de todo esto, el relato y el correlato, son figuras expresivas en las que cada sujeto le imprime su tinte personal, lo dibuja, lo configura y lo reconfigura el alianza y en complicidad con la realidad y con la historia. El futuro no es la aventura incierta, ni la territorialidad inexplorada, sino un camino que ya tiene un mapa en el que han fijado unas líneas y unas rutas previamente delineadas por estos sujetos como pilotos de su nave existencial.

En el relato y en el correlato se fusiona la experiencia histórica del yo con el tu, como modo de relación inagotable, a partir del cual se basa las comprensiones del sujeto histórico. Tomando como base esta articulación, aludiendo a Gadamer (Rodríguez–Grandjean)

“expresa que la primera clase de relación con el tú es aquella en que el tú es clasificado según un tipo humano y toda posible experiencia del tú siempre estará clausurada por el hecho de que el tú es un ejemplar de un tipo humano”

El tú es el reconocimiento de una persona en su individualidad, pero es al mismo tiempo una proyección del yo en anticipación de lo que es este como identidad y pretende ser como identidad de identidades. (RODRÍGUEZ–GRANDJEAN) enfatiza la importancia de: esto

“es lo que sucede cuando se pretende comprender al tú desde uno mismo, pretendiendo incluso conocerle mejor de lo que él mismo se conoce. Esta es una forma de dominación del tú ya que ninguno de sus planteamientos es tomado en serio y la experiencia del tú es en el fondo un modo de autorreferencia”.

La comprensión es un vehículo que agencia la historicidad del yo, en reconstrucción resignificada de la otredad de cada ser humano. Cada uno se expone, se socializa, se posiciona y se pone en evidencia como una realidad que piensa, que siente ya actúa. Esta es una tercera condición a la que se refiere Rodríguez: la tercera forma de experiencia del tú es aquella en que el tú es reconocido como tal, no simplemente como otro, sino como tú, puesto que su planteamiento es tomado en serio. Que el

planteamiento no sea pasado por alto, implica que nos dejamos decir sus pretensiones, pero no sólo aquellas que queremos oír, sino fundamentalmente aquellas que nos contradicen. Esto exige apertura auténtica, que implica también conciencia de finitud y de los propios límites, de acuerdo con Rodríguez–Grandjean.

La apertura es un acontecimiento vital, en el que el sujeto se despliega como totalidad existencial, se muestra tal y como es, en su autenticidad, es su realidad problémica y en su potencialidad creadora. La comprensión de las relaciones que se establecen entre el yo y el tu personal son las que encamina el fortalecimiento de la conciencia histórica, del sentido de lo histórico y la historicidad como la convergencia de las condiciones de posibilidad para que la escuela sea un proyecto de re-encantamiento.

La conciencia histórica de que se habla es una afirmación que se logra mediante el relato y el correlato como comprensiones, explicaciones e interpretaciones del ser en el mundo y de este el microcosmos desterritorializado de la escuela. La conciencia es de algún modo la internacionalización personal de lo que cada sujeto histórico es y pretende ser como hacedor de su proyecto existencial y como coautor protagónico de una empresa histórica que lleva acabo con los otros.

El relato y el correlato son pilares fundamentales para que la identidad y la conciencia histórica sean reposicionadas en la escuela, ya no como anexos, apartados o agregados de un sistema curricular determinado o de una plataforma de áreas o asignaturas. Lo biográfico interviene como un elemento que potencia la historicidad de cada evento y acontecimiento de saber, de cada hecho histórico personal sobre los cuales los educandos narran, escriben y lee sus propias creaciones históricas. La familia, la comunidad, lo que sucede en el barrio, lo que pasa en su día a día son para el sujeto de la educación los insumos históricos para construir resignificadamente su estatuto ontológico y su identidad autónoma.

Construyendo la identidad en florecimiento evanescente de las potencialidades humanas

El sujeto histórico, el que se educa, instalado en una escuela desterritorializada, en un espacio de relatos y correlatos, está en camino de florecer y de emerger desde la esencialidad de lo que es y lo que pretende ser. Su historia personal se descongela, la vaporización de sus partículas y sus dimensiones va permitiendo que en su evanescencia*, se configure y reconfigure en el tiempo y en el espacio vital de su existencia. La identidad se abstrae del subjetivismo mecánico y fragmentado porque se reintegra en función de un sentido de identidad con el de otro. Es aquí donde

* Evanescencia se concibe desde esta obra como un estado de transición en el que el sujeto prepara su ser como totalidad para asimilar las formas de organización avanzadas que se generan en el paso hacia otro estado

comienza a fusionarse como una realidad que piensa, siente y actúa y este tipo de expresiones son compartidos con los otros en el fascinante mundo de la vida.

La identidad se construye en relación con la potenciación de lo todos lo que es humano, reprobable y recuperable en la esencia de lo que cada sujeto puede ser y trabaja para serlo. Las potencialidades son las riquezas, el tesoro, el manantial de condiciones y de posibilidades para que cada persona pueda existir a plenitud y que esta existencia sea un ejercicio recursivo, retroactivo, histórico y creativo.

La potencialidad es mucho más que una competencia, una capacidad, un talento, una habilidad o una destreza. Es la condición humana de todo lo que se puede ser y hacer con la vida misma. Es el aire evaporado, el oxígeno mezclado con este, los cristales de agua hexagonales y las gotas de líquido que se precipitan a la tierra. Es el sujeto histórico y de la educación en su expresión máxima de vitalidad y de plenitud como realidad en humanidad.

La vida es lo que alimenta una potencialidad que se renueva cíclicamente, en la que existir se convierte en la preocupación fundamental de la pedagogía, la democracia y el desarrollo humano. Este aspecto es resaltado por Zemelman (1998:131-132)

“un pensamiento que expresa a lo constituyente de lo real, de sí mismo y del otro, forjado en consecuencia desde la existencia como desafío de existir. Y que se corresponda con la posibilidad de formarnos para estar en condición de reconocer los espacios desde los que construir sentidos, pero hacerlo a través de un pensamiento que nos coloque a distancia de lo dado. Es el significado del pensar existencial”.

La potenciación para construir identidad tiene como punto de partida el lenguaje y el discurso, que son los fundamentos sustanciales necesarios para que se dé la interlocución con el otro. Interlocutores un ejercicio sistémico, crítico y metódico, mediante el cual la escuela pone a cada sujeto de la educación en posibilidad no solo de mirar al rostro del otro sino de decirle lo que piensa de este. La palabra es la desconfiguración de una rostredad humanizada, porque facilita que se efectúe una interlocución pensada. Nos se trata solamente de mirar a los ojos y penetrar el océano que se pretende descubrir con esta mirada. Esta forma de mirar implica un decir, un hablar y un ejercicio discursivo, en el que frases como te quiero, eres mi mejor amigo, te respeto y te valores, me gusta tu compañía y muchas otras, más que broten de un corazón humanizado, dejen de ser las formulaciones mecanizadas de una historicidad gélida y que congela las relaciones interpersonales.

El lenguaje, el discurso y la palabra, se fusionan al gesto, a la mirada y a la representación que este tiene del otro como parte activa de un cuerpo que piensa, siente y vive, sobre este aspecto tan importante Zemelman (1998:132) recalca

“la necesidad de decir es el momento potenciador del discurso. Pues decir plasma esa necesidad aunque no esté todavía en el plano de la comunicación sino solamente en la construcción de la relación del sujeto con su mundo; pero donde se contiene la posibilidad de crear el espacio para desarrollar la mirada hacia uno mismo. O sea, decir cómo se está en el límite aunque sin ninguna traducción en proposiciones de contenido. Lo que implica una ampliación del ámbito de las cosas en horizontes. De ahí que estemos ante la primera presencia de lo indeterminado como manifestación de la existencia”.

La necesidad de decir es el buen comienzo para la interlocución en ese discurrir existencial que moviliza tanto pensamiento como acción en la escuela. Cuando estrechar una mano, dar un abrazo o un beso fraternal está acompañado por exclamaciones como me da gusto verte, te he extrañado mucho, ¡qué bueno que estás aquí!, ¿qué te habías hecho? y muchas otras, se producen un efecto dialógico de gran repercusión y significado. La gestualidad se vuelve discurso y este discurso permite que la vida fluya. En la escuela se escucha, se dice y se hacen muchas cosas, no todas ellas están enfocadas hacia la recuperación del sentido que tiene la historia como reconstrucción significativa de la identidad. La sabiduría del educador, con sus educandos y sus padres de familia, residen en la manera como lo que se dice y lo que se habla, se direcciona hacia una desterritorialización que necesita la reconfiguración de su pasado

La identidad se enfrenta hacia la comprensión y la interpretación de la relación intrínseca que se da entre la personal y la conciencia histórica. Es así como se puede superar la problemática tradición de una escuela individualista, excluyente y a histórica. Es además un principio fundamental para determinar la importancia de la vincularidad entre identidad como realidad subjetiva y de esta como espacio de reconstrucción colectiva para satisfacer la necesidad de decir y de discurrir en existencialidad con los otros. Con respecto a la importancia de este aspecto Zemelman (1998:133) plantea que

“en consecuencia se trata de analizar la historización del individuo que se, materializa en el reconocimiento de sus espacios, así como de las posibilidades de construir sentidos desde ello. El sentido que es el enlace entre el acto de mostrarse como sujeto, o el discurso-existencial, y su transformación en discurso sobre realidades moldeables como objeto”

La identidad se moldea la realidad como un objeto que es existencial, es sustancia activa a partir de la cual este ser humano que se educa, se va construyendo como parte de un camino de autorrealización. Es un momento muy especial, similar al que se produce cuando la arcilla se mezcla con el agua y se forma una materia elástica, suave y maleable. Esta es la materia prima del artesano, sobre la que él pone sus manos tiernamente y comienza a efectuar un modelado, una creación y una expresión sutil y viva.

Agua y arcilla se amalgaman no sólo como sustancia, porque se integran con la persona que efectúa el delicado proceso de creación. El sujeto de la educación es vida, es sustancia arcillosa, imbuida con vitalidad con espíritu y con alma. El educador es el alfarero, el dueño de unas manos prodigiosas que desde que laboran el boceto ha visualizado la plenitud terminada de su obra. Él es laborioso, fino, inteligente y delicado en el momento de hacerse dueño de su tarea como modelador de la sustancia.

A diferencia de la extrapolación que se dio a la arcilla en el modelo restrictivo de la educación positivista. En este caso, el sujeto de la educación es plástico y modelable, pero tiene consciencia e identidad histórica, es pensante y racional, es autónomo y crítico. Él, como materia establece interacción y comunicación con su alfarero, le transmite el calor a través de sus manos para formarlo y él le comparte su energía de subjetividad e individualidad que siente. Es así como la identidad se construye en un proyecto emancipador y de humanidad, haciendo de la escuela un espacio vital para la habitabilidad en convivencia.

Movilidades de pensamiento en precipitación hacia la tierra fértil de una escuela reencantada

El pensamiento se moviliza, las gotas hexagonales de agua caen a una tierra, es un suelo fertilizado, es la escuela donde el rostro se mira con los otros, en la que el lenguaje y el discurso afirman los gestos de mirada. El sujeto de la educación, tiene una conciencia histórica de sí y se identifica con la historicidad de los otros.

Se encuentra por encima de las estructuras objetivadas, de la praxis y del pensamiento que trata de encerrarlo. Es un ser humano situado entre estas estructuras, el cual está navegando hacia un reino de acciones heterogéneas, está buscando otras realidades de objetivación y subjetivación. Entra en contacto con un mundo el cual recorre de la mano con los otros, en el que su personalidad y la noción de sí mismo se repliega en los espacios finitos e infinitos de la territorialidad entrecruzada de la institución

Alcanza un estado de felicidad, una autosatisfacción y una alegría con sus realizaciones personales. En esta situación no es egocéntrico esta descentrado de la noción de sí mismo y la felicidad como sentimiento es compartido. El sujeto educable, es feliz, en un sentido amplio porque permite que su espacio personal pueda ser poblado por el amigo, el compañero, el condiscípulo, el docente, el padre de familia y cualquier otra persona que quiera ingresar sin pretensiones a su vida

Esta felicidad ya no es para sí mismo, puesto que se constituye en un para nosotros, en una sensatez vital que relaciona al yo personal con las identidades de los otros, algo impactante y revolucionario en el mundo de la escuela, como lo remarca Heller Agnes (1977:416)

“La vida “sensata” es él para-nosotros de la vida cotidiana en un mundo “abierto” , caracterizado por la posibilidad de un desarrollo infinito, por el continuo emerger de nuevos conflictos. El hombre que lleva una vida sensata, plasma su propio mundo en un para nosotros cambiándolo y transformándolo continuamente y cambiándose y transformándose continuamente también a sí mismo”

El estar para nosotros en el suelo fértil de un escuela reencantada, implica un mundo abierto, transformador y cambiante. La felicidad es un estado de consciencia en el que el desarrollo no traza marcas, ni establece limitaciones ni condicionamientos. Es un horizonte de sentido y significación expandido, una realidad multidimensionada, un espacio de creación y recreación dialógica, un territorio para explorar en compañía, en alianza y en amorosa conspiración con las otredades.

El conocimiento de un para sí y un para nosotros es lo que se irradia desde la individualidad como destellos fascinantes, atributos y propiedades que embellecen las verdaderas acciones para que se exprese la identidad. Son como contenidos de valor que espiritualizan, re-significan y le dan vida al escenario de la escuela.

En el fondo de la individualidad y de la identidad se encuentra la consciencia de la historia y del histórico en un nivel superior y de máximo florecimiento. La movilidad del pensamiento, es lo que derriba las barreras mentales, los artefactos y los artificios de una historia falseada, mal comprendida e interpretada.

La movilidad de este pensamiento, está en función, de una serie de elementos que reintegran al sujeto de la educación, le restituyen su consciencia histórica y lo reposicionan como ser y como mundo personal en un espacio que está poblado por personas. Se produce una movilidad en diferentes direcciones, es un pensar holístico, envolvente y giratorio. El conocimiento circula democráticamente, se introduce por los intersticios de las subjetividades, permite las capturas de un sujeto educable reencantado.

La movilidad del pensamiento es la difuminación de la magia de una escuela reencantada, es la expresión de lo cotidiano, de la vida que fluye en cada concepto, es cada discurso y en cada mirada. Se mueve las cegueras mentales, los paradigmas que coartan la libertad, los esquemas que intentan reprimir la expresión de las voces anónimas. Se mueve el sujeto histórico y educable como integración de su sí y de su para sí y su para los otros, sin renunciar a sus propias hechuras, a sus gustos, a sus hábitos y sus tendencias. Es fusión, entrar en contacto, mezclarse y formar otras partículas y átomos, otros hexágonos de hielo para precipitarse hacia la tierra y fertilizarla nuevamente. El espacio de reconocimiento como territorio para un sujeto reencantado y existencialmente restaurado.

Transformando al sujeto educable para un nuevo paisaje de realidad

El reencantamiento del sujeto educable no se efectúa en un territorio abstracto, está anclado en un horizonte de posibilidades que son históricas, reales y concretas. La escuela es un escenario donde se hacen visibles las realidades existenciales de los actores educativos, las que se encuentran inscritas en problemas y debilidades que impactan la pedagogía, la democracia y el desarrollo humano. Todo esto configura un espectro de realidades, en las que emergen diferentes situaciones que crean necesidades de transformar la institución educativa.

Es evidente la necesidad de reposicionar el sujeto de la educación, reivindicando su identidad como persona y restaurando en él esa condición de humanidad que le hace falta. Es importante restituir el respeto por la vida, por la identidad de las identidades y todo lo que permite humanizar la escuela. Desde esta perspectiva, la humanización de la escuela, es la premisa fundamental para reencantar y movilizar pensamientos. Esto implica que se mejoren los espacios para el diálogo, que se reconozca el valor de la democracia y que se le dé gran importancia a este sujeto de la educación en el despliegue de su mismidad en otredad

Lo que se ha perdido es el sentido de humanidad, el respeto por las identidades, las actitudes de diálogo, el aprendizaje colaborativo y la interlocución en la escuela, los actores de la educación a veces se miran como extraños, no buscan en los ojos del otro el reconocimiento de su verdadero potencial. La carencia de interlocución, los hace ver como islas perdidas en el mar y como viajeros errantes en el desierto de la existencia. La comunicación afectiva, la presencia del otro, el calor del abrazo y la amabilidad de un gesto, han sido desplazados por los celos, el egoísmo desenfrenado y la falta de lealtad en las relaciones que se establecen entre el yo personal con el otro.

Esta escuela de realidad, anclada en un paisaje problematizado, hace visible los conflictos y las desigualdades sociales, recrea escenarios tensionados y cruzados que desde lo sociocultural y lo político afectan la vida del sujeto educable dentro y fuera de esto. Al respecto, Gimeno Sacristán (2005:32), expresa "La escolarización se convierte en fuente de nuevas desigualdades en cuanto a las oportunidades de las personas, de las familias, entre países, entre géneros, razas y grupos sociales"

Esta es la realidad que precisa ser transformada, un paisaje que se dibuja para devolverle a la escuela la esperanza. No se puede seguir generando desigualdades, ni excluyendo al otro en toda la extensión de su identidad. Es preciso fortalecer los lazos de solidaridad, incrementar las condiciones para el diálogo, favorecer la multidimensionalidad y decodificar aquellas realidades que inciden en la desterritorialización de la escuela.

Como propuesta, se hace necesario que los currículos sean potenciadores, reformulados a partir de una lectura de este paisaje, en contexto de y sobre la situación específica del sujeto de la educación. No se puede continuar trasegando por una escuela desconectada de otros territorios, espacios y escenarios sociales. Es inadmisibile que para esta época se continúe acentuando el divorcio entre los discursos pedagógicos sobre la democracia y el desarrollo humano, con aquellas realidades emergentes, que se muestran como trazos y superficies que rodea todo el sistema escolar.

La realidad escolar ha sido suficientemente diagnosticada. A pesar de todo esto, no se hacen visibles las alternativas de solución. Se efectúan estudios y trabajos de campo, se aplican encuestas, se programan intervenciones y se llevan a cabo acciones que incrementan el conocimiento de los problemas y su diagnóstico. No obstante, todo queda en retórica, en informes de resultados y en descripciones que no van más allá de identificar las problemáticas. Por esta razón, en lugar de hacer redundancia en las problemáticas y en el paisaje de realidad, lo más importante es crear resonancia. Es decir, lo que exige la escuela de hoy y el sujeto de la educación es un conjunto de opciones que sean posibles desde lo pedagógico y lo democrático para potenciar su desarrollo y generar situaciones reales en contexto para transformar la realidad.

El reencantamiento del sujeto y de su pensamiento, sobre elementos como la noción de sí, el reconocimiento del otro, la habitabilidad en convivencia, las moviidades de la democracia y la revitalización del currículo, no pueden quedarse solamente en el plano de la retórica o los recursos literales. Tiene que pasar a formar parte de una nueva dinámica escolar, a partir de la cual se restaure el papel de docente y la posición del estudiante con respecto a la realidad educativa y al escenario social donde esta se encuentra inscrita.

Capítulo 5

**El espacio de reconocimiento como
territorio para un sujeto reencantado y
existencialmente restaurado.
Cierre apertura**

Ilustración15.El espacio de reconocimiento como territorio para un sujeto reencantado y existencialmente restaurado.
sarafoltz.files.wordpress.com/2011/09/small_water_drops1.jpg/



El agua restituye, redime y re-edifica, limpia, purifica y fertiliza. La escuela es el escenario del re-encantamiento y el sujeto histórico está atrapado por su propia voluntad en este territorio. La mirada al rostro del amigo, los gestos, las palabras y las voces, se entrelazan en una comunión simbiótica que permite hablarse al oído y decirse muchas cosas.

El rostro se mira como en un primer plano, el acercamiento de una cámara en el que se pueden ver a las facciones de la cara. Los ojos brillantes, la nariz recta, los labios carnosos, las mejillas sonrojadas, los dientes blancos, los oídos abiertos y todas aquellas expresiones de un rostro humano que puede ser perfecto e imperfecto. La rostredad en este acercamiento fílmico podría mostrar una nariz chata, unos ojos un dodos y tristes, una boca con dientes amarillos o ausencia de estos, unas mejillas con manchas y unos oídos que escuchan los lamentos desgarradores del sufrimiento de la vida diaria.

Por todo lo anterior, el rostro es individual y colectivo, es similar y diferente, está asociado al poder que 'pasa de un cuerpo a otro. La rostredad es la expresión depurada de lo humano, es la representación materializada de la vida. Es difícil encontrar un rostro inexpresivo, unos ojos que no hablen y unas facciones que no hagan ver lo que sucede en el interior de la persona.

El reconocimiento del otro en la escuela reencantada, permite que se crucen las miradas, que los rostros circulen en todos los espacios para que expresen sus necesidades, sienta y viva plenamente. Es así como se pasa un poder genuino, creativo y no coartador y compulsivo. Es el poder de establecer interacción con los otros sujetos, de asociarse, de cooperar y de aprender a vivir juntos. A esto hacen referencia Deleuze & Guatari (2002) Por el contrario, "*ciertos agenciamientos de poder tienen necesidad de producir rostro,*" otros no. Si consideramos las sociedades primitivas, vemos que en ellas pocas cosas pasan por el rostro: su semiótica es no significativa, no subjetiva, esencialmente colectiva, polívoca y corporal, utilizando formas y sustancias de expresión muy diversas. La polivocidad pasa por los cuerpos, sus volúmenes, sus cavidades internas, sus conexiones y coordenadas externas variables (territorialidades).

La creación de un rostro colectivo es una creación simbólica, una reconfiguración semiótica de la vitabilidad escolar. Implica un ejercicio de reconceptualización acerca del poder, ya no el de la máquina disciplinaria, el de la vigilancia, del control, o del castigo. Este es el poder de la vida, el de la sustancia activa que fluye en ciclo hidrológico, el que pasa de un ser humano a otro a través de la sonrisa, el abrazo, el beso, la caricia, de las palabras que motiva, y de los discursos que enaltecen el valor de lo humano.

Este es el poder de la rostredad, de la habitabilidad en convivencia, el del amigo, el que te mira a los ojos y te expresa lo que siente. Es el poder del afecto, del amor y de ternura, es el poder que necesita ser destituido y revitalizado. Al respecto Maturana (1998:79) dice que

"la ternura es expresión de que uno al aceptar al otro en su legitimidad lo acoge junto a uno. La aceptación de la legitimidad del otro es visionaria, consiste en que uno ve al otro y al verlo no niega, pero eso no implica necesariamente que uno lo acoja. Si lo acoge hay ternura. La ternura, entonces, no es otra cosa que el moverse con el otro en esa visión que lo acoge y en el cual uno descubre sus deseos y sus necesidades y los toma en cuenta en su vivir. La ternura se da en la relación hombre con hombre, mujer con mujer, mujer con hombre"

La ternura es una expresión abstracta que requiere ser visibilizada en la escuela, porque es a través de ella que se puede ver al otro en su integralidad, tal y como es y cómo se presenta. Se exalta la vida como valor, como sustancia activa y como principio para alimentar las relaciones entre los sujetos de la educación. La escuela se convierte en un espacio cálido de reconcomiendo con el otro, porque la vida fluye y recorre sus

contornos como el agua cristalina y clara que se desplaza por los recodos de los manantiales.

Enaltecer el valor de la vida es para la escuela un desafío, un compromiso y una obligación. La vida es lo que posibilita al sujeto su interacción con el mundo y de este con su yo, de tal modo que se afirme como realidad, en libertad y movimiento Dilthey (1954:39) planteó la importancia de la vida en los siguientes términos La vida como interacción entre el mundo y el yo.

"Del mundo exterior procede el juego de los estímulos que se proyecta en la vida psíquica como sensación, percepción, representación; los cambios que así se originan se viven y aprecian en la diversidad de los sentimientos según su valor para la vida propia; luego, a partir de los sentimientos, se ponen en movimiento impulsos, deseos y procesos volitivos; y, o bien la realidad es adaptada a la vida propia e influida así la realidad exterior desde el yo, o la vida propia se somete a la realidad áspera y seca. Así se da una interacción constante entre el yo y el medio de la realidad exterior en que se encuentra, y en esto consiste nuestra vida".

La vida le restituye el valor a la historia, como una posibilidad para comprender al ser en su totalidad. Plantea diálogos sobre los cuales se construye la identidad del sujeto como protagonista de su propio destino y como artífice de su identidad, al respecto Dilthey (1954:304-305) expresa:

"Debemos salir de la atmósfera tenue y pura de la crítica kantiana de la razón para dar satisfacción así a la índole bien diferente de los objetos históricos. Se presentan ahora las siguientes cuestiones: yo vivo mis propios estados, yo me hallo entretejido en las interacciones de la sociedad como un cruce de sus diversos sistemas. Estos sistemas han surgido de la misma naturaleza humana que yo vivo en mí y que comprendo en otros"

Es en la escuela, en esa territorialidad amplia y compleja donde se producen los cruces de miradas y se generan las circunstancias para que los rostros puedan verse fijamente. Es en este espacio vital se fortalece la relación entre el mundo y el yo, del yo con el otro y de los otros con la misma realidad que los envuelve. Todo esto son emanaciones de un espíritu que re-encanta, captura la mirada del sujeto, los llena de magia, de capacidades expresivas y de palabras. Es una forma de ver la institución educativa como un organismo racional, pensante, sentiente y que se autoexamina. Una escuela así pone en el rostro de sus educandos una sonrisa, un gesto de amabilidad y de ternura, un brillo resplandeciente en los ojos e incluso restaura la capacidad para asombrarse y admirarse de todo lo que en ella acontece. Esto es de gran significado por que hoy día este espacio lo han reducido a una cuadrícula, a un aula pequeña y a una exposición monotemática de teorías elocuentes que no tiene fondo y de retóricas floridas pero sin profundidad.

Esta visión de la escuela es una apuesta por reivindicar la capacidad de soñar, de asombrarse y de encontrar en el asombro una ruta para redescubrir al sujeto y al conocimiento. Esta propuesta no inventa nada, simplemente redimensiona y explora sobre lo que ya está establecido, porque lo que se requiere con urgencia en los tiempos presentes es que las instituciones se llenen de espíritu, de vitalidad, de emergencia trascendente y de magia pedagógica. Esta es la magia que imprime la creatividad, el amor por el conocimiento y la motivación para prender. Este es el sentido eco-sófico de la escuela, pues es lo que permite que florezca la existencia y la humanidad como condiciones sin las cuales la enseñanza, la investigación y el aprendizaje no pueden hacerse posibles.

Finalmente la vida es el principio y el fin de la actividad pedagógica, de las movilidades democráticas y la potenciación del desarrollo humano, tal y como lo remarca Maturana (1998:286)

“En fin ¿por qué todo esto? Agradecemos a la vida que nos permitió vivir lo que hemos vivido, de modo que hemos podido decir lo que hemos dicho a partir de la práctica del educar, integrando estas reflexiones en los planos intrapersonales, interpersonales, extrapersonales y transpersonal, a través de experiencias vividas con nuestros alumnos en lo intelectual, afectivo, expresivo, corporal y espiritual”.

Lo anterior conlleva a pensar en el impacto de la obra en su totalidad. Lo primero que se impacta son las concepciones tradicionales acerca del sujeto de la educación y de la escuela. Esta se reformula porque comporta desplazamientos cognitivos y de percepción para entender que la escuela es un territorio en el que privilegia los elementos humanos que la recorren. La humanidad es, sin lugar a dudas, el sentido fundamental que amplía las posibilidades de despliegue de una educación en la que el centro se hace sobre el sujeto que se educa.

Se impactan las relaciones entre los actores de la educación, porque estas ya no se dan sobre relaciones de jerarquía, de autoridad y de poder hegemónico. Son conseguidas a partir de la mediación, de la interlocución, de la deliberación y del respeto por la diversidad y la pluralidad. No son simples formulaciones mecánicas sino que se transforman en formas concretas, de diálogo convergente, de apertura al debate y de elaboración de consenso desde los disensos.

La divergencia, la pluralidad y la diferencia impactan los modelos pedagógicos, los sistemas de evaluación, los currículos y las prácticas escolares, que se trasmutan en condiciones fundamentales para potenciar al sujeto de la educación, desde su contextualidad histórica, biográfica, cultural y simbólica. Los contenidos y los saberes interdisciplinarios se integran a una trama que es vital y significativa. La escuela se refunda en lo epistemológico, en lo ontológico, en lo teleológico y en lo metodológico.

Lo anterior permite el acercamiento a algunas conclusiones fundamentales. La refundación de la escuela en lo epistemológico implica un modo de ver distinto de un sujeto de la educación re-encantado. El conocimiento aparece como una fuerza liberadora, potente y trascendente. El conocer genera posibilidad de reconocimiento del mundo, un redescubrimiento, una relectura de la realidad y una interpretación compleja de la misma.

La perspectiva ontológica exige un giro de mirada fundamental, en el que el sujeto aparece como una auto-eco-organización reposicionada en el mundo. No se trata solamente de un ser que está allí y que vive en él. Por el contrario, es una unidad pensante, sentiente, actuante y potente. El sujeto de la educación emerge con vitalidad, en su yo y en su circunstancia, en su subjetividad y en su objetividad, en su materialidad y en su trascendencia.

En lo teleológico, se impacta a la escuela misma, porque necesita ser modificada estructuralmente para entender que la enseñanza y el aprendizaje no son una mera relación de causa- efecto. Los fines de la educación y el para qué de la pedagogía pasan a formar parte de sus reflexiones fundamentales, de su propia razón de ver ser y de todos aquellos elementos que le permiten hacer circular el saber pedagógico.

En lo metodológico, se plantean cambios importantes a partir de los cuales se ajuste la relación entre contenido y método. Esta no puede apreciarse desde una mirada dualista, por cuanto exige un acercamiento integrador y que le da importancia al diálogo de las disciplinas, de los saberes, de los autores y de las formas concretas en que se puede expresar la didáctica. Desde esta perspectiva es tan importante lo que el sujeto de la educación aprende, como las condiciones, las formas y los procedimientos en que se dan estos aprendizajes. El qué, el para qué y el cómo se conjuntan en un marco de relación sinérgico que produce la necesidad de pensar en una escuela que funciona como un sistema vivo, complejo, emergente y multidimensionado.

Es obvio que estas posibilidades concluyentes, no son condiciones acabadas, ni pensamientos absolutos y unidireccionados. Quedan interrogantes abiertos para seguir profundizando en cómo lograr una escuela que movilice pensamiento, re-encante y recapture la mirada del sujeto. Podría sugerirse reflexiones como ¿Hacia dónde dirigirla mirada del sujeto como responsable directo de su proyecto vital?, ¿Qué condiciones de posibilidad son necesarias para que la escuela no solamente enseñe sino que humanice y potencie? Y, finalmente, podría preguntarse ¿Qué tipo de escuela debe construirse para lograr un sujeto emancipado que sea al mismo tiempo individual, histórico, político y ciudadano?

Las preguntas anteriores son importantes para orientar una discusión que queda planteada, puesto que en educación, pedagogía y desarrollo no se pueden cimentar verdades absolutas y reveladas. Estas son solamente algunas reflexiones que invitan a

que se generen otras, es decir, la propuesta es para que el debate continúe de tal forma que se abran muchas vertientes y que éstas representen miradas y pensamientos particulares acerca de la escuela, del sujeto de la educación, de la democracia y del desarrollo mismo. Esta es la esencia de la complejidad, instaurada en esa conjunción de miradas, en un ver como que le da a la investigación la significación dispensada por el juego metafórico. Sólo así se logra un despliegue hermenéutico, epistemológico y estético del conocimiento, de la realidad y de la existencia humana potenciada.

Prácticas renovadas para el reencantamiento, desde el territorio educativo complejo y concreto



Ilustración 16. Columnia river George. Tomada de: <http://pixdaus.com/columbia-river-gorge-river/items/view/47048/>

Una realidad escolar transformada, un escenario educativo reencantado implica una aproximación a la escuela en sus condiciones de posibilidad concreta y compleja. Las propuestas para unas prácticas educativas reencantadas generan otros modos de ver la totalidad escolar, en conexión con la realidad social, política, económica y cultural, que determina su devenir y el desarrollo de todos sus elementos.

Lo primero que es preciso reivindicar, es la identidad del sujeto de la educación por el planteamiento de principio en cuanto a la noción de sí, no puede tomarse solamente como una reflexión discursiva, profundamente filosófica. Desde esta obra de conocimiento, se constituye en el elemento fundamental para que el sujeto de la educación pueda redescubrirse así mismo en todas las dimensiones.

La noción de sí es una inquietud que por sí misma provoca la reflexión por el sentido de lo humano. Es lo que genera respeto por la identidad, autovaloración y valoración del otro como una auto-eco-organización existencial. Esto significa que a partir de esta noción de sí, los sujetos de la educación comienzan a mejorar los ámbitos de relación, de comunicación, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

La agresión, la ausencia del buen trato, el consumo de sustancias psicoactivos y otros problemas muy concretos que se dan en la escuela, parten justamente de esa ausencia de inquietud de sí. Este aspecto es de gran importancia e implica retornar a un pensamiento filosófico antropocéntrico, en el que el ser humano es el punto sobre el cual se dirigen las acciones de la pedagogía y de la educación.

Lo que se ha perdido es la noción de humanidad, siendo la que permite organizar la escuela como un espacio vital. La vida debe florecer, la alegría no puede estar ausente en todas y cada una de las instancias escolares. La clase, el descanso, la lúdica el sano esparcimiento, el deporte y la cultura, son elementos necesarios para trazar rutas de pedagogía, de democracia y de desarrollo.

La gramática de la esperanza que se le imprime a esta escuela, es la que pone de manifiesto la necesidad del diálogo intercultural, de la creación de puentes entre las generaciones de ayer y las de hoy. Solo así es posible que la escuela comunique una visión renovada del ser humano, concreto y sistémico.

En esta escuela, es fundamental darle vía a la emoción al gesto del otro, a la mirada de los rostros, al abrazo terapéutico, al ejercicio corporal, a la danza, al teatro, a la lectura animada, a la investigación, a la escritura en prosa y en verso y a todo aquello que rescate la magia por aprender y en gusto por enseñar.

Reencantar es organizar clases donde la interlocución sea evidente, en las que docentes y estudiantes confluyen en un diálogo que le apuestan al debate y a la controversia. Esta es la verdadera arena de la democracia, en donde chocan las ideas y las opiniones contrarias, no las personalidades o las identidades. Sólo así puede surgir la chispa brillante de la verdad, esa luz que permite eliminar la oscuridad del error, la miopía de los paradigmas y las desigualdades que se crean entre los seres humanos que están en el territorio de la escuela.

Esta escuela reterritorializada, contextualizada desde su adentro y que se expande hacia el afuera de su realidad, exige currículos vitales, potenciadores y que envuelvan cada situación singular del sujeto educable. Requiere de un proceso que permita formularlo desde las condiciones de posibilidad que genera este sujeto y no como una imposición forzada que se hace desde su afuera de sí.

Los currículos potenciadores y vitales reconocen el valor de las movilizaciones democráticas, permiten que el sujeto de la educación los cree y recree a partir de sus experiencias, de

sus vivencias, de sus sentimientos, de sus expresiones y de todo aquello que está arraigado en esa condición interior que lo diferencia de otros sujetos. Podría afirmarse que un currículo vivo hace viva la escuela, la renueva en todas sus facetas y la potencia en todas sus dimensiones de actividad escolar.

La viabilidad en convivencia es la alternativa para construir la democracia escolar. No se trata solamente de fomentar actos mecánicos de participación, de elegir un personero o cualquier otro representante al gobierno escolar de la institución, lo democrático es permitido que cada sujeto de la educación se exprese con voz propia, opine y controvierta sin temores al castigo, a la coacción o la intimidación represiva.

Esta visión democrática de la escuela cambia por completo la relación de autoridad entre el educando y el educador, las transforma en otras realidades y sus significaciones. Genera posibilidades para construir un clima de confianza, de respeto y de valoración por el otro. La democracia escolar es una fuente de cooperación, de trabajo en equipo, de discusión sobre los asuntos académicos, de debate investigativo y de gestión autónoma del conocimiento.

Se hace necesario integrar los proyectos educativos alrededor de un proyecto común, que no es otro que el de formar un sujeto libre y emancipado. La libertad no puede seguir siendo una palabra que carece de profundidad y de sentido práctico. Esta tiene que hacerse visible en la clase, en los contenidos, en las jornadas escolares, en las metodologías y en las prácticas evaluativas, sin desconocer las movilizaciones democráticas sobre las cuales se enmarca la regulación de la vida colectiva.

La reflexión es por un sujeto de la educación que sea autodeterminado y autoexplicado. Esto significa que el estudiante de hoy está influenciado por los ámbitos de realidad social, por sus prácticas culturales y por las nuevas tecnologías. Por esta razón, es de gran importancia cambiar los lenguajes que se emplean para enseñar y hacer circular, los saberes. Las palabras son de gran impacto para convencer, persuadir e incidir en la modificación de un comportamiento determinado. Estas palabras están articuladas en otros esquemas de representación y en otros imaginarios que movilizan el pensamiento y la acción del sujeto educable.

La escuela no puede seguir anclada en la realidad, necesita estar más allá de ella. Lo pedagógico y lo democrático son elementos que dialogan y se cruzan para redefinir la visión que se tiene de escuela. Esta es una reformulación que nace en la necesidad de introducir propuesta de innovación, de experiencias pedagógicas que sean alternativas y a través de las cuales sea posible reconfigurar el paisaje educativo.

Una experiencia pedagógica alternativa, es aquella que genera conocimiento acerca de realidad escolar y que está más allá de la práctica discursiva. No basta solamente con que el docente enseñe quedándose amarrado al aula de clase. Es importante que

su papel trascienda estos espacios restringidos y que permeen el entramado de relaciones educativas. La propuesta es codificar y de codificar el pensamiento con respecto a las metodologías educativas, a las prácticas de evaluación y al sentido de la escuela.

La descodificación está basada en efectuar una lectura crítica de lo que se enseña, cómo se enseña y los medios que se utilizan para la enseñanza. Esto es un llamado de atención por la autocrítica, la lectura reflexiva de la realidad y la autoconciencia. La descodificación atenúa el impacto de las cegueras paradigmáticas y debela los otros modos de ver la institución escolar.

Codificar implica, integración y pensamiento sistémico. Reúne los elementos potenciadores para que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, sean asumidos como aspectos fundamentales de una escuela crítica, alternativa y propositiva. De esta forma, los actores educativos repueblan esa realidad y la reterritorializan de manera potenciadora e instituyente.

Este es el impacto que se busca, el cual afecta a todos los actores educativos. Al estudiante lo motiva, lo sensibiliza y lo posiciona sinérgicamente con el saber y el conocimiento. Lo convierte en un ser humano que aprovecha al máximo su ilimitado potencial. Le brinda herramientas para que diga lo que piensa, se reconozca en su corporalidad y pensamiento, se cuestione y cuestione y se empodere con el biopoder que le dará las posibilidades de convertir la inquietud de sí en una idea orientadora de su proyecto existencial.

El docente se reivindica en su oficio, en su labor y en su papel. Se reposiciona como interlocutor válido de sus estudiantes, en calidad de su *alter ego* y no es su contradictor. Cuestiona sus propios métodos, flexibiliza su pensamiento, introduce estrategias de innovación para enseñar y se aleja de las prácticas escolares en el contexto de las tecnologías de las disciplinas que buscan a la formación de sujetos dóciles.

El padre de familia encuentra en la escuela, un espacio vital, donde él es importante, tiene voz y es tenido en cuenta. Se compromete con la formación de los hijos, aprende al lado de ellos y enriquece sus posibilidades expresivas. La presencia de este en la institución es significativa, impacta y se torna trascendente.

Finalmente toda la escuela es impactada, porque ella misma se convierte en una institución que aprende en la medida que enseña y potencia al sujeto de la educación. Sus aprendizajes son organizacionales, están orientados hacia un liderazgo que transforma y una gestión democrática de los saberes. Esta es la escuela que permite la multidimensionalidad, el pluralismo, la otredad, la alteridad y todo lo que está instaurado en la nueva forma de hacer ciencia, de planificar y de construir comunidad escolar.

Autores convocados

- AMADOR P., L. H. (2004). Educación, Sociedad y Cultura Lecturas Abiertas Críticas y Complejas. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- ARENDT, H. (2009). La condición humana. Buenos Aires: Paidós.
- CAPRA, F. (1998). La trama de la vida. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos. Barcelona: Anagrama.
- DELEUZE, G., & GUATARI, F. (2002). Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia. España: Pre-textos.
- DILTHEY, W. (1954). Psicología y teoría del conocimiento. En Obras de Wilhelm Dilthey (E. ÍMAZ, Trad., Vol. 6). México: Fondo de Cultura Económica.
- EquipoDocenteHistoria. (1 de abril de 2006). Universidad e historia de la psicología en el uy. Recuperado el 15 de enero de 2012, de http://universidad2006.blogspot.com/2006_04_01_archive.html
- FOUCAULT, M. (1968). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. México: Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- _____ (1996). La hermenéutica del sujeto. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- _____ (1999). Estética, ética y hermenéutica. España: Paidós.

- _____ (2002). La hermenéutica del sujeto: curso en el college de France. México: Fondo de Cultura Económica.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005). La educación Obligatoria: su sentido educativo y social. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- HEIDEGGER, M. (2001). Introducción a la Metafísica (4 ed.). (A. ACKERMANN PILÁRI, Trad.) Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2009). Sery Tiempo (2a ed.). España: Editorial Trotta.
- HELLER, À. (1977). Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península.
- LEWKOWICZ, I. (24 de 10 de 1996). ¿A qué llamamos historicidad? Obtenido de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/A%20que%20llamamos%20historicidad.pdf>
- HUSSERL, E. (2002). Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos, (A. S. Haro, Trad.) Barcelona: Anthropos.
- IGLESIAS, M. (7 de julio de 2007). Rebelión. Obtenido de Ecosofía, la filosofía unida a la tierra: <http://www.rebellion.org/noticia.php?id=53135>
- LEWKOWICZ, I. (24 de 10 de 1996). ¿A qué llamamos historicidad? Obtenido de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/A%20que%20llamamos%20historicidad.pdf>
- MAX-NEEF, M. (1986). Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Chile: CEPAAUR.
- MATURANA, H. (1998). El sentido de lo humano. Colombia: Dolmen. TM Editores.
- MORIN, E. (1994). El Método III. El Método 3. El conocimiento del conocimiento. Madrid: Ed. Cátedra.
- _____ (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ (2003). El método V. La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Madrid: Cátedra.
- NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. (2004). El reencantamiento del mundo. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- NUSSBAUM, M. C. (2011). Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Signo y Pensamiento, XXX, 328-331.
- RODRÍGUEZ–GRANDJEAN, P. (s.f.). Experiencia, tradición, historicidad en Gadamer. Obtenido de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/pagadamer.pdf>

SALDARRIAGA VÉLEZ, O. (2003). Del oficio de ser maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Bogotá: Editorial Magisterio.

SKLIAR, C. (s.f.). Formación, intercambio y difusión. Obtenido de Seminario internacional educar: Figuras y efectos del amor: <http://www.cemfundacion.org.ar/nota.asp?IdNota=45&Id=1>

Skliar, C. (2006). Fragmentos de amorosidad y de alteridad en Educación. Revista Colombiana de Educación(5), 253-266.

ZAMBRANO LEAL, A. (2001). La mirada del sujeto educable: la pedagogía y la cuestión del otro. Colombia: Artes Gráficas del Valle.

ZEMELMAN, H. (1998). Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos

Dedicamos esta obra a:

Alberto, por ser un gran compañero, apoyo y esposo; a mi madre, quien siempre creyó en mí, y a mi hermano Jairo, por su apoyo y cariño.

Claudia

A mi familia, quienes siempre han sido ejemplo en mi vida, y a mi hermano Conrado, que siempre me apoyó en todo

Luz Elena

Agradecemos sinceramente:

A Dios, por permitirnos llegar hasta este momento tan importante y lograr una meta más en nuestras vidas, a Henry Antonio Mesa, nuestro profesor, tutor y amigo, y todos los profesores que tuvimos durante nuestros estudios de postgrado.



Universidad
Católica
de Manizales

Condiciones de pensamiento para el reencantamiento
del sujeto histórico en la escuela.

“Territorios en reconocimiento y construcción de subjetividad”



Luz Elena Sossa Naranjo
Claudia Yasmín Rojas Herrera



Universidad
Católica
de Manizales

Drop of prosperity por ben goose. Tomado de: <http://photo.net/photos/ben.goossens>

Condiciones de pensamiento para el reencantamiento del sujeto histórico en la escuela. “Territorios en reconocimiento y construcción de subjetividad”

LUZ ELENA SOSSA NARANJO
CLAUDIA YASMÍN ROJAS HERRERA

Campo de Conocimiento
Desarrollo Humano

Universidad Católica de Manizales
Facultad de Humanidades
Ciencias Sociales y Educación

Maestría en Educación
Manizales
2012

Contenido

Exordio	1
Capítulo 1 Racionalidad Metódica	4
Etapas del método	8
Historicidad y pensamiento reencantado del sujeto en potencialidad activa y latente	16
Capítulo 2 El sujeto como relato y correlato de su historicidad en condición expansiva de pensamiento reencantado	23
La mirada del sujeto histórico como realidad fluyente en el camino de su identidad	33
Un sujeto histórico reencantado, mirando el gesto del otro	46
Capítulo 3 Paisaje de realidad de una pedagogía que reencanta en fluyente devenir y renovada purificación del sujeto educable	54
El sujeto histórico en condición emancipada del dispositivo escolar disciplinario .	56
Plétora y ebullición del sujeto histórico en reconciliación de supensamiento, de su cuerpo y de su cuerpo	66
Sujeto histórico emancipado como corriente que reencanta el reconocimiento del otro	69
El redescubrimiento del otro en creación de zonas de proximidad como manantiales de reunión con la vida y la experiencia vital del sujeto histórico	73
Capítulo 4 Condiciones de pensamiento para un sujeto histórico reencantado en su ciclo existencial	80
Construyendo la identidad en florecimiento evanescente de las potencialidades humanas	85
Movilidades de pensamiento en precipitación hacia la tierra fértil de una escuela reencantada	88
Transformando al sujeto educable para un nuevo paisaje de realidad	90
Capítulo 5 El espacio de reconocimiento como territorio para un sujeto reencantado y existencialmente restaurado. Cierre Apertura	92
Prácticas renovadas para el reencantamiento, desde el territorio educativo complejo y concreto	98
Autores convocados	102

Índice de ilustraciones

Water. Tomada de: http://dezzan.deviantart.com/favourites/1879533	4
Ilustración 1. Racionalidad metódica: Etapas del método. fuente: Water figure. Tomada de: http://firework.deviantart.com/	6
Ilustración 2. Etapas del método .Water figure. Tomada de: http://firework.deviantart.com/	8
Ilustración 3. Principios del sujeto histórico. 15_5_orig. Tomado de: www.zeitnews.org/images/stories/storypics/Nanotechnology/15_5_orig.jpg/	12
water. Tomada de: http://trixie-bell.deviantart.com/	16
Ilustración 4. El Sujeto histórico en posibilidad de despliegue	18
Ilustración 5. El sujeto como relato y correlato de su historicidad en condición expansiva de pensamiento reencantado WaterWallpaper 01. Tomado de: http://sio.ucsd.edu/About/Venue_Rentals/Scripps_Forum/carolines_seaside_cafe/images/Water-Wallpaper-01.jpg	23
Ilustración 6. Movilidad de pensamientos del sujeto en su historicidad	28
Ilustración 7. La mirada del sujeto histórico como realidad fluyente en el camino de su identidad. lthe benefits of yoga. Tomada de: http://galiciahenares.files.wordpress.com/2011/01/health-benefits-of-yoga.jpg ...	33
Ilustración 8. Un sujeto histórico reencantado, mirando el gesto del otro Snake river4. Tomado de: http://media.onsugar.com/files/ons1/517/5170429/39_2009/1382bfe8df7449e7_snake_river4_1600x1200.jpg	46
Blue drop. Tomada de: http://paritosh.deviantart.com/	54
Ilustración 9. Paisaje de realidad de una pedagogía que reencanta en fluyente devenir y renovada purificación del sujeto educable	55
Ilustración 10. El sujeto histórico en condición emancipada. Water. Tomado de: http://lymeinside.files.wordpress.com/2012/05/water_by_rosalinestock.jpg	62
Ilustración 11. Pléthora y ebullición del sujeto histórico en reconciliación de supensamiento, de su cuerpo y de su cuerpo Blue wave of water. Tomado de: http://bonfirehealth.com/wp-content/uploads/2011/09/blue_wave_of_water-wide.jpg	66
Ilustración 12. Sujeto histórico emancipado como corriente que reencanta el reconocimiento del otro. Wyoming. Tomado de: http://pixdaus.com/wyoming-america-usa-waterfall-wyoming/items/view/13571/	69
Ilustración 13. El redescubrimiento del otro en creación de zonas de proximidad como manantiales de reunión con la vida y la experiencia vital del sujeto histórico .Overtherainbow. Tomado de: http://pixdaus.com/over-the-rainbow-landscape-rainbow-waterfall/items/view/17243/	73
Water. Tomado de: http://browse.deviantart.com/?qh=&section=&q=water+agnes#/d3eajq9	80
Ilustración 14. Condiciones de pensamiento para un sujeto histórico reencantado en su ciclo existencial .Water. Tomado de: http://www.panoramio.com/photo/20109	81
Ilustración 15. El espacio de reconocimiento como territorio para un sujeto reencantado y existencialmente restaurado. sarafoltz.files.wordpress.com/2011/09/small_water_drops1.jpg/	93
Ilustración 16. Columbia river George. Tomada de: http://pixdaus.com/columbia-river-gorge-river/items/view/47048/	