

EXORDIO

“Con la desaparición de los “fundamentos” sólo queda aquello que acaece; por tanto los valores fundamentales esenciales, se derrumban, para dar paso a la construcción permanente de formas históricas distintas de ser. Los valores de la modernidad, como son la verdad universal absoluta de la ciencia, la razón como *telos* absoluto, la democracia como modelo político universal y la ética universalista guiada también por una racionalidad universal, van dando paso a valores provisionales, en constante construcción, a partir de la comprensión del mundo de la vida que para la hermenéutica es mundo de lenguaje, mundo simbólico, cultura”

Ana Patricia Noguera de Echeverri. 2000

ATMÓSFERA DE LA APERTURA

“Los únicos obstáculos estructurales a la prosperidad del mundo son las doctrinas obsoletas que abarrotan las mentes de los seres humanos”¹

Más que aclarar de lo que trata la pedagogía, se deben presentar las pautas de la concepción de marcos teóricos y marcos de prácticas docentes, para abordar lo que es causa de cierta dispersión y confusión en la problematización de lo que se ha entendido por pedagogía. Tratar de elevar el grado ignitivo de la investigación en el campo de conocimiento, fluctúa entre los indicios o pretensiones que se manifiestan en la movilidad del hacer – pensar, en la riqueza de relaciones que no son reducibles al rigor lógico de una ciencia -disciplina o conjunto de técnicas- sino, en la riqueza de planteamientos que toman como exigencia la apertura de una lógica frente al mundo real de lo pedagógico, en la necesidad de asumirla como una posibilidad que requiere de una epistemología abierta al análisis de lo no determinado.

El desarrollo del conocimiento científico no se puede confundir con el desarrollo de una racionalidad que se abre al señalamiento del concepto de razón, aspecto que ubica la formulación de una lógica crítica que transforma el propio concepto de razón, en una determinación de la realidad existencial

¹ KRUGMAN, Paul, 1999. Citado por: CARRIZOSA, Julio. Colombia de lo imaginario a lo complejo. Universidad Nacional. Bogotá. 2003. p.11

hacia la necesidad de un pensar abierto que no es óbice para su propio desarrollo.

En este tipo de racionalidad, la dinámica del planteamiento de la epistemología trasciende las propias determinaciones teóricas sobre el campo de conocimiento de la pedagogía, ya que al situarse en las actuales exigencias de la realidad, se expone en sus lógicas fronterizas a la distinción de un tipo de ejercicio de la razón: abierto y crítico; que interpele por una lógica del concepto pedagógico, al poner en evidencia una lógica crítica sobre la epistemología descriptiva, reflejo de las prácticas de investigación que tratan de capturar las comprensiones del universo racional, bajo la guía del procedimiento, que se sustenta en el rigor lógico – metodológico de una teoría normativamente racional.

Ahora, se pretende analizar la dinámica de una epistemología que proceda críticamente sobre los desprendimientos y desregulaciones de la determinación histórica de la teoría, en una visión de lo real, que no se reduce al paternalismo y a las generalizaciones científicas amparadas en una sola razón, un único lenguaje, o una única verdad, de un conjunto de teorías unificadas, determinadas por la interpretación del mundo esencialista de los valores supremos.

Esta apertura, sitúa la posición de la racionalidad abierta y crítica, en un aspecto central de un universo racional más amplio y complejo. Su posibilidad de indagar por el presente potencial de lo pedagógico, cumple una función gnoseológica, al reconocer las manifestaciones de lo indeterminado, frente al criterio de sentido en lo racional, donde la autocrítica del sujeto, compromete en el desarrollo de la conciencia, la temporalidad vital de los modos existenciales en los que hoy vivimos; la comprensión vital de nuestro presente o nuestros caos.

Incertidumbres o anacronismos, no porque se exista en la visión del futuro, sino, porque en el presente potencial interrogamos las condiciones de posibilidad en la historia, así como las imágenes de humanidad en el horizonte de lo social, en una profunda conciencia crítica, que captura una corriente desde un pensar abierto, crítico y complejo, una conciencia gnoseológica que indaga más allá de lo pensado por lo humano en el mundo y el mundo en lo humano.

A partir de esta proposición, se sitúa en el plano epistemológico al sujeto en su condición autocrítica, en la posibilidad de abrir su pensar a otros espacios de la realidad no determinados; no atenido a los tipos o formas de pensamiento que revisten una complejidad específica, al no configurarse con diferentes tipos de conocimiento, impidiéndole ser, tal como quiere llegar a ser. Desde esta apuesta, vinculamos el asunto de la pedagogía en una discusión contextual contemporánea, su condición parte de clarificar y determinar su objeto en relación con la realidad a la que pertenece el asunto de la formación.

La responsabilidad que recae en los sistemas educativos, interiorizan dicho asunto en la consistencia de nuestra naturaleza, la condición y la cuestión humana; en la posibilidad de dar apertura al pensamiento en su función de lo pedagógico; el pensamiento que se pone en evidencia a través del concepto como desafío, que configura una imagen o espacio para liberar los métodos de las ideologías, porque en su condición existencial, la apertura de la realidad compleja, no encuadraría la potencia de la racionalidad abierta y crítica, en espacios: limitados, esquematizados, predeterminados, que obstaculizan la posibilidad de avanzar hacia una teoría posible de otras etapas de conocimiento y de conciencia gnoseológica.

Es indudable que el rigor de la formalización de lógicas, determinen la pauta para delimitar y planificar la identificación de la razón con cierto campo de objetos, aspecto que entra en tensión con la delimitación de lo pedagógico en un espacio para su epistemologización, donde las imágenes de pensamiento abierto a la experiencia del sujeto en el mundo, a su necesidad de mundo, interroga la posibilidad de entender lo pedagógico como campo de conocimiento; campo de saber de la educación; campo de pensamiento; mucho más allá de lo que se le ha comprendido usualmente.

Debido a esta tensión, lanzar en el plano de la teorización educativa unas coordenadas de investigación en / desde el campo de conocimiento de la pedagogía, no determinan más que la posición de un punto de aporte para las teorías unificadas de las ciencias de la educación, más bien, lanzar una coordenada en el espacio del pensamiento, permite convocar la apuesta por un estilo de pensar abierto hacia múltiples puntos sobre un horizonte de composición en lo pedagógico, bajo la idea de abandonar las seguridades ontológicas y científicas, fabricadas desde la teoría del conocimiento y la teoría de las representaciones.

La imagen de liberar la razón de las tradiciones lógicas de la teoría con la cual se ha pensado la pedagogía, en sus formas modernas, es un aspecto que en tiempos presentes resalta su complejidad debido a su indeterminación o su incertidumbre, por lo que la liberación de esta tradición lógico – moderna, reviste importancia en la imagen de un pensamiento, que vincula la función de lo no determinado, en la perspectiva de teorizar lo posible con base en la transformación de la racionalidad, a partir de la necesidad de apertura de una realidad abierta, crítica y compleja, del mundo

de lo pedagógico. *“Indagar aquello que no obedece a nuestra naturaleza desencadena lo pedagógico, para adecuarlo a nuestra naturaleza”².*

Esto deja libre para el campo de conocimiento, la determinación de una racionalidad abierta y crítica como un movimiento de aprehensión de lo real, complejo, mediante la indagación de lo que deviene como pedagógico, en atenta vigilancia epistémica en el ejercicio de deconstrucción de los dogmas universales.

² FAYAD, Jaime A. Del caos al pensamiento: epistemología arqueológica. Santiago de Cali: Universidad de Valle. 2001. p. 13

INTERÉS DE PROBLEMATIZACIÓN

La exploración de los interrogantes: rumbo de investigación

Podría decirse, que el planteamiento de un quid problemático en el campo de conocimiento de pedagogía, señala las pautas para la exploración y la confrontación con la realidad del asunto de la formación. La ventaja de este señalamiento, implica la forma como se escinde un espectro de problematización de la serie de planteamientos que usualmente se expresan bajo el pertinaz ejercicio del análisis tradicional, es decir, usualmente preguntamos desde qué paradigma podemos ubicar una respuesta, para las formas como operan las ciencias frente a las crisis, los obstáculos epistemológicos, las nuevas posibilidades de conocimiento, y las continuidades con el significado que operan en las totalidades unidimensionales.

De esta manera, la exploración y confrontación con la realidad del asunto de la formación, pregunta por lo que se hace escindible en un espectro de pensamiento, espacios e imágenes que no quedan sometidos a las condiciones formales de la teoría, ya que su condición configura otros modos de percepción del mundo, otros modos de realidad, otros modos de pensar, no solamente desde las cosas espaciales y materiales, privadas de significado humano, sino, desde la implicancias del asunto de lo formativo, que asocian la comprensión de las relaciones del sujeto con la sociedad, la educación y la cultura.

La pedagogía, en su espectro de problematización, no sitúa en un análisis histórico, el conocer por qué vías han podido establecerse las continuidades y la tradición de las unidades teóricas en el asunto de la formación. Su condición, se hace expresiva en las posibilidades de la “*historicidad*”³ del sujeto, que descifra, traduce y lee en una primera vista la complejidad del fenómeno educativo, a la altura de los signos de nuestro tiempo; en la forma como se devela en las ciencias y en la forma como se hace transmisible en diferentes facetas del conocimiento. El interés del campo, propone la problematización de lo pedagógico en imágenes o espacios del modo del pensar, el pensar que no tiene razón del límite, que es conciencia de una lógica pedagógica del conocimiento, de lo no determinado, lo no apropiado, lo impensado, lo inesperado; para rastrear el cómo pensar en medio de un mundo de representaciones, un mundo de medios, de dispositivos y sistemas operativos de toda clase; un mundo de ideologizaciones que perpetúa las lógicas de su fundamentación.

La aprehensión problémica:

Un tipo de racionalidad emergente, abierta al señalamiento de efectos múltiples, a las transformaciones que aventajan las lógicas fronterizas; crítica, en función de una subordinación de la lógica a la capacidad de pensar lo posible desde los espectros de problematización, movimientos de la razón gnoseológica en reflexiones de conciencia sobre la realidad humana no determinada; y compleja, el carácter complejo de la relación con la realidad,

³ “La *historicidad (geschichtlichkeit)* constituye un rasgo estructural de la existencia humana basado en su temporalidad (...) indica la historia que nosotros mismos somos, es decir, el proceso mismo de gestación histórica de la existencia humana, que se diferencia de la simple recopilación de datos de la historiografía tradicional”. HEIDEGGER M. El concepto de tiempo. Conferencia pronunciada ante la sociedad teológica de Marburgo. Julio de 1924, por Editorial Trotta, S.A., 1999, p 56, 57. Citado por: CHACÓN, Carlos A. Condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Manizales, 2003. p. 12

una primera vista sobre la que se responde intelectiva y pertinentemente en el tejido de caos, incertidumbres, acontecimientos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones y azares de la realidad, del mundo de los fenómenos; para convocar a la pregunta *¿qué series de imágenes o espacios de pensamiento, sospechan la implicación de una lógica pedagógica del acontecimiento (...), en la articulación de las condiciones de educabilidad y enseñabilidad en el asunto de la formación?*, expuesta al desafío epistémico de lo posible, en el horizonte de complejidad.

PRIMER ESPACIO DE PENSAMIENTO

“No refinan las ciencias, sino las escuelas públicas. Las ciencias pulen y civilizan, las universidades refinan, la corte enseña buenos modales y cortesía. Toda ordinareiz proviene de la engreída independencia de no querer ligarse por el bien del otro”⁴

Perspectiva dialógico – discursiva:

En el intento de colocarnos sobre el contexto natural de las experiencias dadas por el positivismo, necesariamente se tiende a especificar, a ubicar el contexto, estableciendo relaciones bajo principios organizadores en una noción de teoría, como visión del desarrollo y evolución de una representación adaptativa sobre la realidad. Una representación mediada por el razonar en la factibilidad de los sucesos, que modifican el estilo de vida en la realidad presente de la consecución, de lo determinado sobre la idea de logro, sobre la experiencia de manipular los sistemas a favor de lo que ellos puedan causar y originar en un fondo de permanencia.

Esta relación de aplicabilidad, ha generado indiscutiblemente un ejercicio del poder sobre las formas de vincular el razonar pragmático, en clave con la unidimensionalidad sobre las que se canalizan las experiencias del conocimiento, dejando de especificar las rupturas, las discontinuidades, y las

⁴ KANT, Immanuel. *Pedagogía*. Akal, S.A. Madrid. 2003. p. 105

transformaciones, dados por el acontecimiento⁵, desde el imaginario de lo pensado como hecho de la realidad.

El tratamiento que se le otorga a la realidad desde el acontecimiento, experimenta una pulsión por el pensar, a modo de examinar la realidad en múltiples imágenes existenciales sobre campos de observación, no con el fin de interrogar el carácter procedimental de las ciencias y sus paradigmas, sino, más bien, para acercar una reflexión sobre los movimientos de la realidad, hacer una asepsia desde un modo de vivir en el ejercicio de una racionalidad abierta, crítica y compleja, que permanece como instancia y no como una justificación que hay que controlar bajo principios fundacionales y de organización temporal.

Así, se sujeta la opción de anclar al bagaje de los conocimientos, los saberes y pensamientos que han universalizado lo evidente, la función crítica de una racionalidad que se abre al desafío de un pensamiento en la incertidumbre, el caos, lo complejo, para vincular la forma como se desintegran las unidades epistemológicas que no comportan necesariamente unas con otras. Por ejemplo, entre ciencias y paradigmas, ciencias y disciplinas, o paradigmas y disciplinas, para detonar la trascendencia de sus movimientos que giran en torno de un objeto de estudio, como lo es para la pedagogía, que al tratar de develarse, no se comporta necesariamente con las ciencias o tecnologías educativas en sistemas concretos, planificados o estructurados, por lo que en ciertos pasajes de su estudio, todavía se la interroga en su razón como

⁵ "El acontecimiento es entonces el vacío de una línea invisible que separa un cierre de otro: antes de él, la situación estaba cerrada, es decir que dentro de su horizonte (lo que se convertirá en) el acontecimiento necesariamente aparece como un **skandalon**, como una intrusión indecible, caótica, que no tiene lugar en el estado de la situación (o, para decirlo en términos matemáticos, que es supernumeraria); una vez producido el acontecimiento y asumido como tal, la misma situación previa aparece como un caos indecible". P.149. "La indecibilidad del acontecimiento significa entonces que este no tiene ninguna garantía ontológica: no puede ser reducido a una situación (previa) ni deducido de ella, ni es tampoco generado por ella. Surge de la nada (la nada que era la verdad ontológica de esa situación anterior)". ZIZEK, Slavoj. El Espinoso Sujeto. Paidós. Buenos Aires. 2001. p. 147

pedagogía de las ciencias, ciencias pedagógicas, técnicas pedagógicas de las disciplinas, entre otras.

Generalmente, los objetivos de conocimiento que produce la ciencia, la forma como los métodos contrastan estos objetivos y la manera como se ubican las unidades en jerarquías, potencian el surgimiento de interpretaciones en sus congruencias, inestabilidades, desequilibrios, en lo complejo, interpretaciones desde una racionalidad abierta en onticidad crítica, es decir, que interpretar el conocimiento en complejidad, en onticidad humana, desde el porvenir humano, en el asombro frente a la crítica del propio pensar, del pensar lo impensado.

Como dice Foucault, *“es preciso renunciar a todos estos temas cuya función es garantizar la infinita continuidad del discurso y su secreta presencia en el juego de una ausencia siempre renovada. Estar dispuesto a coger cada momento del discurso en su irrupción de acontecimiento”*⁶; actividad que no puede ser sino resuelta por la pregunta del sujeto, aquel encargado de interpretar, el implicado en el devenir existencial del acontecimiento.

De esta forma, situar la aprehensión problémica en los campos de conocimiento o campos de observación, es irrumpir en el horizonte complejo de los acontecimientos, en las imágenes o espacios de pensamiento que ascienden paralelamente a un plano o meseta del conocimiento desde la experiencia vital, en la ineludible marcha de nuestra historicidad, donde las posibles rutas hologramáticas especifican la interpretación de una lógica pedagógica mediada por el pensar.

⁶ FOUCAULT, Michael. La arqueología del saber. Siglo XXI. México. 1996. p. 40 – 41

La mirada que se realiza sobre mecanismos estructuralistas de la historia, es perpleja en la visión de los obstáculos atractores para el ojo científico – técnico, ya que la transposición mecánica de sus objetos y obstáculos, facilita la operacionalización de las ciencias hacia lo concreto, lo específico, lo determinable por el SABER – HACER, por lo cual, el intento de aclarar lo que comprende la racionalidad positiva, se revela en la realidad ignitiva del crecimiento de las sociedades modernas, atendida a los modos de conocer en el eterno retorno de los paradigmas, referencias para las ciencias, más no para la filosofía que nomina el pensamiento desde el acontecimiento en el modo del HACER con el PENSAR, un asunto que provoca a una pedagogía problemática en un conjunto de interpretaciones, más allá de la responsabilidad por el arte del buen enseñar, en el tenso equilibrio de las ciencias construidas y reconstruidas con las de la cultura, que se avizoran en el horizonte de la complejidad y que aún están por crearse como oportunidad potencial en un tiempo vital fundativo.

Esto hace del acontecimiento, una forma para comprender lo complejo para vincularlo a lo pedagógico, lo complejo como pensamiento fuera de las seguridades ontológicas, el pensamiento como encuentro en una racionalidad abierta y crítica con lo indeterminado; así lo expresa FAYAD⁷, *para adentrarnos en lo que podemos llamar “geografía del pensamiento”, se puede pensar como punto de encuentro de lo pensado con lo impensado: es decir, el caos.*

La pedagogía sin llegar a darse a conocer en todas las facetas de conocimiento, como saber pedagógico, realiza una mirada sobre las ciencias, los paradigmas y las disciplinas, en los obstáculos que irrumpen como complejidad, bajo lo cual, su labor se ha entendido en un entramado de dispositivos de operacionalización de las ciencias hacia lo concreto por el

saber – hacer; saber – conocer; saber – responder; en función de ubicar un único modo de razón, un modo de lenguaje argumental, lenguaje profesional, centrado en un paradigma.

De aquí que la figura del maestro, responda exclusiva y necesariamente desde el modo de su saber - hacer por el saber - conocer, en contenidos referenciales dados por sistemas de proposiciones y argumentaciones, que denotan y connotan la enseñabilidad de los saberes, de sobrecargada tarea que ha sido atribuida y asimilada como cualidad veritativa de responder como saber pedagógico⁸.

El tiempo y el lugar de la pedagogía, se han petrificado en un soporte material, fundamentando la repetición de una lógica de acuerdo a las condiciones atribuibles de la enseñabilidad de los conocimientos en tantas ciencias, como son en número los saberes que se operacionalizan y comportan en métodos propios y divergentes. Los procesos de conocimiento revelan la aplicabilidad de los saberes sobre objetos de estudio que revisten enunciados pedagógicos sobre métodos en ejercicios epistemológicos, para captar la esencia de las cosas, perspectiva que se limita a la gracia de los descubrimientos y justificaciones mediante la formulación de juicios científicos, abarcando múltiples lógicas para múltiples contextos, en saberes específicos.

⁷ FAYAD, Op. Cit., p. 37

⁸ "Al referirse a las preguntas y respuestas sobre el quehacer del maestro: Aunque aisladamente cada una de estas preguntas podría responderse desde disciplinas o ciencias específicas, tales como: la psicología, la sociología, la filosofía, la historia, la física o la química; cuando el maestro enseña, les está dando una respuesta coherente y única desde un saber que, aunque se alimente de diversas ciencias o disciplinas, es un saber específico y relativamente autónomo, que tiende necesariamente a un quehacer: El enseñar, ese es el saber pedagógico". VASCO M. Eloisa. Maestros, Alumnos y Saberes. Magisterio. Santa Fe de Bogotá. 1997. p. 21.

Dadas estas razones, los modelos fuente y modelos de universalización para los sistemas educativos, establecen normatividades morales sobre un tipo de lógica, que establece leyes generales y es centro manipulador, justamente por la experiencia en el dominio de los saberes expuestos al sometimiento de tendencias macro-orientadoras y macro-rationales, que de manera unilateral y unidimensional, dan a conocer la percepción del mundo en un sentido altamente estructurado y esquematizado hacia el orden y la organización planificada de la vida, imponiendo categorías racionales del saber tradicional en el ejercicio del dominio y del poder; *“prácticas como éstas no son sólo el ejemplo del coste de la racionalidad burocrática, sino también testimonio de cómo las organizaciones adaptan mitos poderosos para garantizar su legitimidad ritual”*⁹

La pedagogía en el ejercicio de la aprehensión

Un cuerpo docente sin fe pedagógica viene a ser un cuerpo sin alma ¹⁰

Al preguntarnos desde qué paradigma o posición de la ciencia podemos ubicar la pedagogía en el entramado de la complejidad, en respuesta a las formas como operan nuestros conocimientos frente a las crisis, los obstáculos epistemológicos y las nuevas posibilidades del saber, se plantea una reflexión noológica como concepto de complejidad en referencia al conocimiento del conocimiento.

⁹TERREN, Eduardo. Educación y Modernidad. Anthropos. La Coruña. 1998. p. 203

¹⁰ Ibid., p. 3

De esta manera, se destacan ciertas señales a primera vista sobre la aplicabilidad del conocimiento como *aplicabilidad* en el mundo de lo real, distinción que excluye y desterritorializa la pedagogía como certeza de lógicas paradigmáticas al definirla como ciencia, ciencia de..., o disciplina, o conjunto de técnicas o arte.

Arias Arteaga afirma que, *“La pedagogía ha estado subordinada o supeditada al desarrollo de las ciencias; más bien la pedagogía es y debe ser abordada como campo de conocimiento que ayuda a evidenciar los hallazgos de estas ciencias”*¹¹. Algo particular es que algunas llamadas ciencias de la educación, asumen la pedagogía como un asunto de la formación desde el particular, para lo cual, es importante destacar que la actividad humana vista desde las ciencias que asumen la educación desde sus posibilidades de formación, generalmente no responden al fenómeno formativo, más bien, auxilian el fenómeno de lo formativo.

Así lo señala Zambrano: *“El hecho educativo es la fuente misma que explicaría la autonomía de la pedagogía y, en esta dirección, ella le dice a la psicología cómo hacer y por qué hacer, cómo actuar y cómo entender todo aquello que se juega en términos de complejidad del sujeto educable”*¹²; la pedagogía tiene un acento en el punto de la vida, la educabilidad, la orientación por el desarrollo humano en función de la civilidad, del proyectar en imágenes del pensamiento, la formación como un asunto de política humana.

¹¹ ARIAS A, Gustavo. Plano de las construcciones conceptuales. Contextualización: La pedagogía un asunto de la formación humana. EN: Seminario de contextualización. Universidad Católica de Manizales. 2003

¹² ZAMBRANO, Armando. Los hilos de la palabra. Nueva biblioteca pedagógica. 2002. p. 213

El interés del campo de conocimiento en pedagogía, da cuenta de evidencias problemáticas en el currículo como su campo de actuación, realidades delimitadas por contenidos programáticos de saber; que excluyen las posibilidades del sujeto educado como usuario, desconociendo en su experiencia vital, su condición de conciencia gnoseológica para lo educable, experiencia que induce a indagar por un logos pedagógico inherente al positivismo y al materialismo dialéctico.

Las reflexiones dadas por el asunto de la pedagogía en el entramado de la complejidad, están expuestas a una reforma del pensamiento que se establecen en la apuesta por el sujeto como usuario de la palabra, como sujeto de pensamiento, deseante en sus aspiraciones de búsqueda y exploración de posibles dimensiones del conocimiento en la práctica pedagógica, para aportar al fenómeno formativo desde su saber y pensamiento pedagógico.

Partir del objeto central -el saber pedagógico- se puede especificar en la aprehensión de este saber, un ejercicio de deconstrucción desde una compenetración con los planos de inmanencia (pensamiento), en prácticas docentes que se excluyen a otra modalidad de apropiación racional en prácticas pedagógicas, apropiaciones expuestas a primera vista en el horizonte de la complejidad, como prácticas de un ejercicio político pensadas desde la vida misma como radical de humanidad.

En este orden de ideas, para la deconstrucción del saber pedagógico, es importante resaltar que si se ha convenido que la pedagogía ayuda a evidenciar los hallazgos y descubrimientos de las ciencias, se entiende que existe un vínculo o hilo conector entre las razones gnoseológicas que comportan con las condiciones de enseñabilidad, con el tipo de vínculo que existe entre el pensamiento pedagógico complejo (el acontecimiento, el

choque entre lo pensado y lo impensado) y los saberes que comportan con las condiciones de educabilidad en las prácticas pedagógicas.

Este reto de determinar qué tipo de imágenes de pensamiento circulan de manera multireferencial, en el campo de conocimiento de la pedagogía, consistiría en no basar la apropiación e interpretación de la realidad educanda por parte del sujeto que aprende y enseñable por parte de los saberes y ciencias que se comunican, en raciocinios sólo de carácter explicativo.

La aprehensión en el campo de la pedagogía, señala una ruta ampliada y expandida sobre el saber pedagógico como saber complejizante en las prácticas pedagógicas, quid problémico que se debe observar desde distintas imágenes o espacios de pensamiento. Uno de los aspectos clave del quid está en el lenguaje que se da entre los saberes y la ciencia y los saberes pedagógicos, para la aprehensión de un logos y la formación de los conceptos.

El ejercicio de aprehensión, posiciona el acontecimiento como problema en la idea de un movimiento de la racionalidad abierta y crítica cuya respuesta va a estar dada por el concepto, resaltando que el acontecimiento como tal, no se agota en el concepto. El tránsito sobre la ruta está dada por el conceptuar aprehensivamente el problema a través de enunciados incluyente, ordenadores en razón de que el HACER – PENSAR va mucho más allá de la explicación (saber - conocer), es decir, el conceptuar aprehensivamente ausculta en “*campos de concomitancia*”¹³ la explosión crítica de los métodos para llegar a algo.

¹³ “Se trata entonces de los enunciados que conciernen a otros muy distintos dominios de objetos y que pertenecen a tipos de discurso totalmente diferentes, pero que actúan entre los enunciados estudiados; ya sirvan de confirmación analógica, ya sirvan de principio general y de premisas aceptadas para un razonamiento, ya sirvan de modelos que se pueden transferir a otros contenidos, o ya, funcionen como instancia superior con la que hay que

Las condiciones de la enseñabilidad y educabilidad, mediados por el pensar, se potencian en complejidad desde una lógica posible para la teorización a través de la generación de conceptos que deben ser abordados fuera de las lógicas fronterizas de la tradición teorotemática de las ciencias de la educación, función que le permite organizarse en campos de observación sobre atenta expectancia epistémica para no reducirse a órdenes explicativos. El esfuerzo de conceptualizar aprehensivamente sobre el lenguaje que se expresa en los saberes complejizantes en las prácticas pedagógicas, tiende a evitar la lógica tradicional y la lógica ideológica, determinadas por juicios explicativos sobretodo causalísticos. Es más bien una posibilidad mediada por el conceptualizar en el pensamiento, en una manera de hacer aprehensivo el razonar en complejidad.

Refiriéndose a la aprehensión, Zemelman, aprecia el sentido que ésta reviste para hacer de lo posible de la teoría una teoría posible: *“consiste en una forma articulada de razonar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos, se reduce a delimitar campos que son posibles de transformarse en objetos de conocimiento. La aprehensión configura una relación abierta y potencial con la realidad, da lugar a una explicación teórica, pero la transformación de la aprehensión en teorización debe ser crítica para evitar caer en el molde de una explicación”*¹⁴. Este movimiento, supone el pensar en consecuencia con una exigencia conceptual sobre la capacidad que tiene el sujeto de hacer aprehensiones sobre su realidad.

confrontar y a la que hay que someter al menos algunas de las proposiciones que se afirman”. FOUCAULT, Op. Cit., p. 94.

¹⁴ ZEMELMAN, Hugo. Los horizontes de la razón. Anthropos. México. 1992. p. 185

La aprehensión problemática del saber pedagógico como saber complejizante, genera la pregunta por la episteme, entendida como una forma de comprender el mundo de lo pedagógico, de lo social, de lo cultural, al interrogar y al organizar desde la percepción del mundo del sujeto, las educabilidades y las enseñabilidades que se nutren en la matriz epistémica del saber pedagógico: la dialéctica, como aquella que se ajusta en resoluciones metodológicas, lo integrado por lo enseñable y lo educable, y en este sentido lo retoma Zambrano; *“la didáctica se refiere a la representación como una forma de la inteligencia de lo humano, buscando en la relación que mantienen los individuos con los saberes, la presencia de lo psicológico, sociológico y epistemológico”*¹⁵. Las condiciones de educabilidad y enseñabilidad, zanján en el seno de la complejidad una grita por donde puede asomarse la dimensión creativa en la incongruencia sobre sus respectivos saberes.

Cabe señalar, que indagar en un logos pedagógico, no se toma la articulabilidad de las condiciones del saber en un instrumento de razonamiento, más bien, reconoce en múltiples planos de inmanencia un campo de relaciones posibles con una educación filosófica, que incorpora el problema, en el filosofar como pulsión del pensar sobre el sentido de la vida (filosofía política), así como la posibilidad de asumir para el sujeto educable, la opción de pensarse así mismo, al alcanzar el sentido de las connotaciones y características de su pensamiento crítico (jurídicas del sujeto)¹⁶.

¹⁵ ZAMBRANO, Op. Cit., p. 240

¹⁶ *“Una educación como reflexión filosófica, pone en evidencia la reinstalación de los derechos del sujeto (jurídicas del sujeto), en una educación para el cuerpo, educación para el vigor. Es decir, tener derecho a nuestro propio trayecto, decisión propia en mis tiempos y espacios; mínima jurídica: derecho a la vitalidad, a un destino, a mis propias fugas, extravíos, equivocaciones; jurídica del destino: en vitalidad y vigor de temporalidad y especialidad, llegar a iser el que se es!”*. GUARÍN, Germán. El derecho a la individuación. En: Seminario problemas y cuestiones capitales inherentes a la consideración epistemológica de la subjetividad. Universidad Católica de Manizales. 2003.

De esta forma, la crítica se funde en la aprehensión como un nuevo orden de organización de los conceptos en los movimientos de la realidad, como conceptos migratorios y mutantes, de imágenes, figuras y configuraciones (función gnoseológica) sobre el acontecimiento, la otredad, lo indeterminado, para poner en evidencia los quebrantamientos epistemológicos sobre la realidad en movimiento, y donde los primeros avistamientos de un logos pedagógico, se escinden de las universalidades del conocimiento, del pensamiento teórico formal y del lenguaje como exclusiva transmisión de expresiones categoriales de institucionalidad.

Perceptuar en figuras pedagógicas y atmósferas de pensamiento

Es importante resaltar, que se hace necesario comprender como la estructura interna de la aprehensión, refleja lo potencial de lo real de una organización racional abierta, expuesta a extractar en una subordinación de la lógica, espectros de problematización en múltiples recortes, frente a aquello que puede ser razonado antes que explicado, un aspecto que valora lo evidente de lo real, en la medida que su captación de lo real no se da por selecciones, sino por puntos de pensamiento que no necesariamente se ajustan a un orden simétrico o lineal, por lo que sus condiciones no obedecen a exigencias de un orden estructural objetivo, en la determinación de aquello que es posible de teorizarse.

Cuando se trata de precisar la función analítica de la aprehensión, situamos la articulación de la teoría con los conceptos, que en un contexto organizador – especificador, configuran una teoría posible en concordancia con aquello que se devela en las relaciones con la realidad, relaciones de un proceso hermenéutico en cuanto están dirigidas a desarrollar y mejorar las articulaciones, en la función de problematizar campos de conocimiento, que denotan la forma de trascender de las intencionalidades teórico –

metodológicas a las intencionalidades del campo de posibilidades – conceptos ordenadores (teoría posible).

El ejercicio de la aprehensión, no pretende identificarse como un componente o estrategia metodológica, ya que no sistematiza experiencias de conocimiento, su proceso lógico no busca revestir su naturaleza y carácter en la figura del laboratorio, para validar hipótesis o teorías pedagógicas, científicas o sociales, mas bien, en su organización abierta y compleja con la realidad, comprende e interpreta en el mundo desarticulado de universos empíricos, lo que allí ocurre como pertinente y válido en un campo múltiple de posibilidades de apropiación racional. Precisamente, la aprehensión considera el razonamiento en la forma como puede inferir una teoría pedagógica, pero a través de exigencias de la articulación, con su función de problematizar lo posible de teorizarse en un contexto ordenador.

El Percepto: “Un grito de libertad del entendimiento”

“Deseamos que todos los hombres lleguen a ser pansofos, esto es:
I. Conocedores de todas las conexiones entre las cosas, los pensamientos y las palabras....”¹⁷

La aprehensión puede dotar de sentido o significado a las interacciones y retroacciones que usualmente se dan en las ciencias, campos de conocimiento y racionalidades, lo cual, compromete unos con otros a realizar revisiones para nuevas construcciones conceptuales (*hermeneusis* en la articulación de conceptos), con el fin de analizarlos y hacer de sus elementos algo sencillo y comunicable para otros campos de conocimiento, como lo es en este caso, para el asunto de la pedagogía, que en su modo concreto de

¹⁷ COMENIO, Juan Amós. La Pampedia (Educación Universal) Traducción Federico Gomez R. De Castro. U.N.E.D. Madrid. 1992. Capitulo I. “Qué es la Pampedia y por qué es deseable”. Numeral 14. página

discurrir, *ayuda* a evidenciar los hallazgos de otras ciencias a través de conceptos pedagógicos.

Al respecto, Zemelman confiere a la *aprehensión* “*la exigencia de utilizar conceptos teóricos aún que sin una función hipotético – explicativa y, evidentemente, con un tipo de enunciación en la medida que se razona por medio de relaciones lógicamente posibles de articularse para, así, determinar el contexto especificador*”¹⁸; en este sentido, para la pedagogía, le es posible instalar una figura de pensamiento aprehensiva, no instituida como un obstáculo epistemológico, frente a la forma como se pueden interpretar los paradigmas de las ciencias, para lo que puede llegar ser por la comprensión deconstructiva del funcionalismo de los mismos; en este caso, al paradigma del saber pedagógico en la posición del “**percepto**”, lo conectamos con una forma de razonar bajo la articulación lógica de sus conceptos.

El percepto como *conjugación categorial*, es un ejercicio de *aprehensión y comprensión*, que abre un compás de pensamiento en un dominio simbólico, en el cual, la articulación de las impresiones de los desarrollos de las ciencias, los campos de conocimiento, las racionalidades (compleja), desde la hermenéutica, posibilita contactar las impresiones conceptuales de las figuras pedagógicas en sus atmósferas de pensamiento.

En este sentido, el percepto, del latín *percipére*, indica, cómo recibir una “cosa” y entregarse a ella; recibir las impresiones del objeto desde los sentidos; es un ejercicio de aprehensión y comprensión, que reúne en el dominio simbólico, la primera vista de los que podemos comprender de ellos, ahora como complejidad, frente a las marcas de la historia que caracterizaron la constitución de sistemas educativos, expuestos hoy, como

actuales problemas multidimensionales del campo de la pedagogía, en el eje teórico – práctico de la formación humana.

En la línea del percepto, capturamos la esencia de una categoría de aprendizaje SOBERANO, un aprendizaje que se da en puntos de pensamiento, que no se presta al sometimiento de ningún tipo de ordenación o estructuración normativa convencional, ya que su condición, logra dar cuenta de los contactos de pensamiento que se dan en la sociedad, la educación y la cultura, en función de los conceptos pedagógicos que han tenido una inquietante expansión en la tradición teoro – temática de los dogmas de la filosofía educativa y las “llamadas” ciencias de la educación, ahora presentados en las incertidumbres y el caos, términos que hacen expresiva la complejidad pedagógica, hacia la búsqueda y producción de un nuevo orden.

Este aspecto destaca la comprensión de un ejercicio epistémico abierto y complejo, de construcción de método, que no corre el riesgo de caer sobre una finalidad tecnológica e instrumental de la educación, signada, como dijera Morín, por “*las tentaciones racionalistas como la **idealización**, que consiste en considerar la realidad reducida a una idea; la **racionalización**, como pretensión de querer encerrar en un orden preestablecido lo que pensamos, bajo la [coherencia anestesiada de un sistema], y la **normalización**, como someter lo extraño, lo nuevo, lo irreducible y hasta lo misterioso*”¹⁹. De ahí que el carácter de “aprendizaje soberano”, considerado desde la figura del percepto, implica *ganar* en humanidad, desde la condición emancipadora del sujeto del pensamiento.

¹⁸ ZEMELMAN, Op. Cit., p.188

¹⁹ MORIN, Edgar., et al. Educar en la Era Planetaria. Gedisa. Barcelona. 2003. p. 33

Ubicar el percepto en la mirada general de escenarios (figuras pedagógicas), es posicionarlo como un ejercicio que configura en múltiples pliegues – *complexus*-, una lectura de la constitución posible de sistemas educativos complejos, no lineales, que están en posición de interpretar –*trenzar*- los signos expuestos por el casos, las incertidumbres y la confluencia nebulosa de saberes, incluyendo el saber pedagógico, hacia una postura para pensar la reforma del pensamiento en los actuales sistemas educativos.

Es un *permiso intelectual y libre*, perceptuar en figuras pedagógicas posibles y en la atmósfera de un pensamiento complejo, que remite y sugiere la intervención de la complejidad como racionalidad orientadora, en la postura de un pensamiento que objeta sus propias razones, sus códigos de autoridad, su fundamentación epistemológica, para atenuar la intensificación de las fuerzas dogmáticas, científicas y paradigmáticas, que confluyen en la organización unificadora del poder de la teoría en los sistemas educativos. El percepto, así concebido, es un *grito* de libertad del entendimiento.

Desde la articulabilidad en el campo de las posibilidades, el percepto asume una postura procesual (latín *procesus*) de aprehensión y comprensión de un modo crítico sobre el campo de conocimiento de la pedagogía, para entender en él, su necesidad de conducirse y virar en múltiples sentidos, y así, al retomar y analizar su esencia historiográfica, se puede observar en el mismo contenido de sus fundamentos, el sostenimiento de un sentido de orientación para una conducción corriente de orden unidimensional, para la interpretación de las mismas finalidades, donde coexisten en su propia seguridad la concepción de marcos teóricos y metodológicos, que han inspirado, justificado y parametralizado, las lógicas y racionalidades, que legitiman y mantienen su expresión idónea de intelectualidad; contrario e insuficiente para la razón convocada que es la de la formación, idea muy desgastada y corroída por las lógicas impuestas como normas pedagógicas, epistemológicas y de la organización estructurante del saber.

Mirada general de escenarios – Perceptos

Las condiciones dadas por el percepto como ejercicio de aprehensión, ofrecen ciertas facilidades para detallar qué tipo de acciones o hechos educativos, se suscitaron en la compenetración de las racionalidades y lógicas que promovieron las figuras pedagógicas tradicionales y sus atmósferas de pensamiento. Abordar las tramas históricas de la humanidad de aquellas figuras pedagógicas tradicionales, precisan para los tiempos presentes, el comprender su lógica como racionalidad y finalidad operante de un tiempo cronológico fundativo.

De esta forma el percepto realiza una captura de las impresiones y determinaciones de las lógicas de las figuras pedagógicas y los espacios de pensamiento que las facultaron, a través del compás de pensamiento que se abre en sus dominios simbólicos para aprehender y comprender sus sentidos, cosmovisiones, racionalidades, mitologías, arquetipos, analogías y metáforas, que se funden en reclamos sobre las insuficiencias expuestas en tiempos contemporáneos como complejidad; como aquello que no es claro, circunstancial o coyuntural, y que debe ser abordado con cierta sobriedad en el pensamiento.

Percepto I: La Escena Griega

“Y teniendo el uno una mera opinión y el otro un pleno conocimiento del mismo objeto, no será peor conductor el primero que el segundo, aún cuando conozca la verdad, no por la ciencia, sino por conjetura”.²⁰

El poder dar una mirada a los griegos desde las marcas actuales de la humanidad, permite reconsiderar la articulación de su visión educativa con los actuales quebrantamientos que padecen los modelos, las estrategias, el diseño y las acciones educativas validadas como totalidad teórica de fundamentación pedagógica. El principio de articulabilidad de la aprehensión, llega a unir un punto de contacto en la idea de educación griega, induciéndonos a proceder en el *pensar abierto y crítico*, para situar en atenta observación, nuestro real interés sobre las experiencias epistemológicas y post-epistemológicas, que sujetas a la forma como los métodos, la teoría y las praxis, se contrastan en las ciencias y los paradigmas, dejan escapar en nuestras actuales condiciones de historicidad, la idea de *parir nuevas ideas, nuevos pensamientos, nuevas opiniones (conjeturas)*, desde planos de inmanencia (pensamiento), que tienen múltiples ubicaciones para responder a las condiciones dadas actualmente por la complejidad.

Para los griegos, el estilo para llegar al conocimiento de las cosas, asoció en el ejercicio de su racionalidad, la base de lo racional y no racional, lo indefinido, lo inteligible, para indagar por un punto de partida en un educarse como inicio, al traer consigo la imagen por la pregunta y el plano de inmanencia (*¿qué significa pensar?*); interrogante condicional clave, que aún nos interpela en la forma de perceptuar en una figura pedagógica en tiempos

presentes, en la cual, la consideración por el pensar, instituye una postura en el filosofar vivo, que obra en un interés epistémico como la forma de comprender el mundo desde la ruta que marca el *sujeto educable* en su trayecto hologramático (recontextualizar desde el todo hasta las partes y de las partes hasta el todo), y en la forma por propender por una lógica del descubrimiento de su propia organización vital gnoseológica, es decir, una lógica que lo enfrente al desafío de pensar el sentido de la realidad humana, por las condiciones del mundo en lo humano y por el sentido del conocimiento humano en el mundo.

Aquel alto y noble ideal de humanidad (*areté*), afronta lo que hemos pensado en la idea de la formación como producto, a la formación que se traduce como una analogía de pensamiento soberano desde la posibilidad de colocar lo humano en la divisa de un horizonte pedagógico posible, formación que apropia y hace suya la pregunta por aquel “**principio disruptor**” de la idealidad democrática griega, *el principio de mirarse a sí mismo desde la propia política, la política de pensarse a sí mismo* (intencionalidad jurídica), desde cualquier tipo de inquietudes o interrogantes, para justificar lo estético y lo jurídico de la naturaleza del propio pensamiento, notablemente apreciable desde la conjetura, o sea, desde las condiciones mismas del ser (onticidad crítica), la condición de la existencia, la humanidad, la incertidumbre, la posibilidad y el deseo.

Valorar el sentido de un pensamiento pedagógico, es sin duda alguna, acoger la pulsión por un pensar que también es conjetura, cuyo fin, no sostendría nada más que la idea de enseñar y educar para una formación desde el arte para un buen vivir, donde las perspectivas de orientación no necesariamente quedan limitadas en la preparación para la vida social capitalista y de conciencia sobre competencias individuales; su perspectiva

²⁰ Platón. Menón o de la Virtud, Diálogos. Bedout S.A. Medellín. 1981. p.308

crucial, sería un punto radical en las opiniones pedagógicas que marcan una distancia sobre los clásicos convencionalismos, para el modo de enseñar y formar en los saberes dados por la exclusividad de los lenguajes monológicos de las ciencias y los paradigmas de la educación.

Situando una indicación específica, Sócrates en su diálogo con Menón, le confirma: *“tampoco hablo yo como un hombre que sabe, sino que conjeturo. Sin embargo, cuando digo que la opinión verdadera es distinta de la ciencia, no creo positivamente que sea ésta una conjetura. Tengo conocimiento de muy pocas cosas, pero si puedo alabarme de tenerle en alguna, y puedo asegurar que ésta es una de ellas”*²¹; al remitimos a las opiniones o conjeturas, la pedagogía esta sujeta a irrumpir desde ellas en los alcances del pensamiento, la situación de posibilidad, de preparar para la vida el cultivo del espíritu, en aquellos que se aventuran en el acontecimiento de la formación desde la idea de una práctica prospectiva para las costumbres de la cultura.

Por ello, avizorar una figura pedagógica en el horizonte gnoseológico de cualquier proceso investigativo, sitúa en las ciencias, disciplinas y campos de conocimiento, una primera base cultural de toda cotidianidad humana, *el pensamiento*, fijado en un *principio disruptor*, que hace protagonista al sujeto de pensamiento como piedra angular en un horizonte fundante, desde la conjetura y la ciencia, lo cual, reúne atractores políticos sobre el obrar humanamente en la presencia del otro, a través del entendimiento que posibilita reconocer nuestra imagen del mundo desde la complejidad, la fuerza de la palabra en la formación como presente adveniente, en círculos y fugas del espacio de la vida, al reconocer en la presencia del otro su valor pedagógico.

Por lo tanto, lograr fundir en un horizonte gnoseológico una pedagogía jurídica y una pedagogía estética, promueven la educación como un gesto de altura en el pensamiento, un gesto político, un gesto que consulta en las jurídicas del sujeto, una lógica pedagógica que regula las tramas de los actuales agenciamientos educativos. Esta mirada sobre la escena griega, proyecta una captura de múltiples rasgos simbólicos en los análisis que hacemos sobre las ciencias, muy recorridas y de amplia trayectoria, para detectar lo que en virtud de sus desarrollos, deben descifrar en situaciones específicas, sus aportes como ciencias y el aporte que hace la pedagogía al valorar la formación del sujeto en su encuentro con el mundo, que presiente la emergencia de potenciar su *principio disruptor* en la reforma de su pensamiento.

Percepto II: La Edad Media

“Los monjes son los maestros de escuela más metódicos, menos peligrosos desde el punto de vista puramente político y cuando menos en los primeros tiempos, los más baratos y, en las circunstancias de un estado agrario, los únicos posibles”.²²

La edad media y sus razones expandidas por la experiencia normativa, cristalizaron el afán de cualificar el saber sobre el direccionamiento concreto en la relación maestro – alumno; fue una de la etapas fundacionales que más fuerza cobró sobre la influencia de los procesos de racionalización educativa, bajo un modelo de poder eclesiástico de dominación, donde la *disciplina* y la *modelación*, sustentan la figura pedagógica sobre la formación del *carisma*.

²¹ Ibid., p.309

²² TERRÉN, Op.cit.,p.107

Ésta adquirió una dimensión racional preponderante, muy hierocrática, que confería al individuo, no una base técnica sobre el aprendizaje de los conocimientos, sino más bien, la base del conocimiento sobre un estilo de vida que se determinaba por una disposición interna de cultivarse, en una visión de perfección contemplativa desde el encuentro con la religiosidad, el encuentro con el Absoluto.

Partiendo de esta consecuencia, el saber sacralizado, fundamentó la maximización de teorías unificadas en el concepto de formación desde *el ser modelo*, como ejemplo vivificante del saber conducirse en la lógica del cristianismo y, sobre las cuales, la disciplina y la cualificación del carisma, representaban un figura ontológica moralizadora por excelencia, cuyo carácter acoge aquel alto y noble ideal de humanidad educada, racional y culta, desde la imitación ejemplar y modélica del maestro, que en el saber de su magisterio, cultiva la perfección sobre la razón y la espiritualidad, en función de la obediencia y la uniformidad, claramente expuestas bajo las estrictas enseñanzas del orden teologal.

Al interior de este cultivo de la espiritualidad, se recogieron los más notables deseos de la idealidad formativa del ciudadano de la polis griega, para destacar en el estilo de su formación, la imagen que se modela en aquel hombre destinado a trasegar por el camino de la perfección y conducción para la salvación. Habría qué pensar, sobre qué puntos, el carácter dogmático del pensamiento filosófico²³, se prestaba así al servicio de un interés teológico, donde los abismos abrían cada vez más, una brecha frente a la eterna lucha entre la fe y la razón; de aquí que la característica sacralizada del saber se pueda comprender: desde su adquisición en la

²³ "Esta disputa, que caracterizó el pensamiento filosófico de la Edad Media, ponía en tela de juicio la posibilidad misma de la Teología como ciencia: si los conceptos no son más que palabras sin ningún contenido esencial...ellos no reflejarían ninguna esencia real de las cosas; entonces los términos con que describimos a Dios no serían ni siquiera analógicos, sino meros "flatus vocis"...vacíos de contenido". FLÓREZ, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Mcgraw – Hill. Bogotá.1994. p.141.

experiencia obediente, sobre el orden sustentado en la administración hierocrática del entendimiento, aspectos que giraban en torno a los procesos de socialización, bajo la mirada objetiva del logro de la perfectibilidad, en el obrar con rectitud en la enseñanza, en el aprendizaje, el servilismo, la divulgación de la fe, la obediencia y la disciplina.

Esta línea de razonamiento hierocrático, pudo sostener una representación de la pedagógica para las actuales movilidades educativas en tiempos presentes, lo que equivale a entenderse como una historia constituida y reconstruida en diversos modos de estructuración, la cual se hace específica todavía en algunos círculos académicos, que acogen en su direccionamiento curricular a la disciplina²⁴ como eje funcional del predominio procesual normativo para la formación, función que determinó la constitución de una gremialidad sistémica operativa, que a través de La Lectio (*lego = examinar*), La Collatio (*praedicatio = predicación*) y La Disputatio (*discussio = discusión*), condensaron la seguridad de un estilo de formación, en una figura pedagógica, que en su discurrir histórico, prestaron su interés a una organización de orden servilista a través del ministerio, que indagaba por un logos monumental, muy racional frente al mundo teológico.

La formación desde la inspiración religiosa, fue una actividad muy concentrada en el trabajo de la meditación como ejercicio magno de la sabiduría, muy interiorizada en el modo correcto de apropiarse de los saberes sublimes en el lugar del retiro, como lo reformula E. Goffman, citado por Terrén²⁵, “*para quien también el monasterio proporcionó un modelo de control total y restricción de la emociones*”; por lo tanto, conclusiones que se

²⁴ “La disciplina se entiende siempre en Weber como un “adestramiento” por el que se dispone de modo uniforme a una multiplicidad de individuos para una acción metódica y subordinada, es decir, subjetivamente orientada al cumplimiento de una orden.... El carisma y al disciplina más que oponerse frontalmente, parecen guardar entre sí una relación de tensa complementariedad, una relación que, en el fondo, viene a expresar esa difícil dialéctica existente entre lo utópico y lo burocrático que se reproduce en el arquetipo platónico”. TERRÉN, Op.Cit., p.104.

²⁵ Ibid.,p. 107

desprenden del predominio de la formación escolástica, asocian de manera ineludible la legitimación de esta figura pedagógica bajo otras concepciones y significaciones, muy moderna bajo la óptica de la estructuralización y del crecimiento vertiginoso del posicionar el éxito como poder de intelectualidad institucional, pero muy desarticulada de las problemáticas asociadas al resultado que vierte el desarrollo de la modernidad a estos tiempos contemporáneos, al situar una figura pedagógica compleja que responda a las crisis de la educación desde otra lógica y racionalidad.

Podríamos valorar la experiencia pedagógica de la edad media, como la obligación que nos invita a pasar sobre sus primeros principios y sobre su posición teórica sensible de la enseñanza, en la aprehensión y comprensión paciente de sus signos, que se deben interpretar ahora en visiones de la complejidad, sobre el conjunto afín de las técnicas y procedimientos de enseñanza, generalmente transmitidos en una categoría simbólica heredada, por la consolidación gradual de un ejercicio, que unidimensionalmente encuentra en al aplicación de sus métodos, una rigurosa forma de controlar los detalles más significativos para una formación que puede ser exitosa para muchos, pero que no encuentra un modo de rotularse en el devenir de otros.

Pueden detectarse que ciertas aclaraciones u opacidades sobre este tema de la formación, encuentran en este percepto, una riqueza para expresar no en grados su complejidad, sino, para capturar la complejidad de aquellos conceptos que pueden trenzar y recomponer, los convencionalismos que hacen vigentes su revalidación memorística en la dependencia, que precisa la forma como los sistemas educativos se sobrecogen en *absolutismos monológicos* (amparados en un único modo de razón) y *monatológicos* (una sola verdad).

Estas apreciaciones, son aspectos aprehensibles, que sitúan nuestro ser de humanidad en cuestión, para mirar la raíz de un problema profundamente ontológico, en la forma como se debe presentar el desafío del ser que afronta lo pensado (onticidad crítica) sobre la formación como emergencia que se visualiza en el horizonte de la ahora inesperada complejidad. La complejidad como punto crucial, trata de matizarse sustancialmente a través de los pensamientos, que nos devuelven a la articulación de la teoría y la práctica, en la racionalidad de un proceso de legitimación social, que representó la constitución de un proyecto cultural educativo en la edad media.

Percepto III: El Renacimiento

“Deben los maestros no sólo saber mucho para poder enseñar bien, sino tener la aptitud y habilidad necesarias; ser de costumbres puras, y su principal cuidado el de no decir ni hacer cosa que traiga mal ejemplo a los oyentes o los induzca a imitar lo que carezca de justificación”.²⁶

Las latentes impresiones pedagógicas de la edad media, portadoras de un gran ingrediente dogmático, encuentran en la responsabilidad de la formación para esta época, un planteamiento bastante funcional sobre el cual se convino que, las normas sostenidas bajo la reglamentación de principios y fórmulas, son un **precepto** para enseñar y aprender, para un estilo de vida que resalta la condición del hombre que sobresale en un tiempo histórico, al identificarse por el cultivo de su carácter ilustrado, cortesano y caballeresco, que lo debía distinguir en el nivel de una nueva élite ilustrada.

²⁶ VIVES, Juan Luis. Tratado de la enseñanza. Traducción José Ontañón. La Lectura. Colección Ciencia y Educación. Clásicos Madrid. Libro segundo. Cap I. “Dónde deben establecerse las escuelas”. “Maestros”. P.41

Comenzó a surgir así, un tipo de educación orientado bajo las figuras “tradicionales” que encumbraron la media y baja edad media, con el *re – nacimiento* de una mirada que se asoma en los destellos de una visión actualizante de lo greco – latino, y sobre la cual, muchos institutos y escuelas, realizaron una propia conceptualización de los paisajes del pensamiento en las obras de Platón y Aristóteles.

En una visión de identidad paralela, el renacimiento se recoge sobre una memoria social, estampada por la estructura educativa de la edad media, que caracterizó el crecimiento de un despliegue intelectual colectivo omnipotente, con referencia a la posibilidad de establecer un patrón de orden sistemático, sobre el cual, las prácticas educativas de la época, integraron en su saber una postura de poder, comprometida con el favorecedor idealismo religioso como fuente de inspiración; fuente que fue, un punto de división y jerarquización de las clases sociales y costumbres culturalmente predominantes en este periodo.

Las costumbres de la cultura, fueron orientadas para el sentido de una formación, que tenía como objetivo alcanzar en el ideal ilustrado, la conformación de una élite intelectual, que sería la representación de un nuevo orden social, así como lo especifica Flórez: *“más aún, a comienzos del Capitalismo la burguesía naciente se apropió de este mismo esquema educativo, abandonando despectivamente a los plebeyos, a los humildes, a los aprendices y oficiales de los gremios el aprendizaje de los oficios”*²⁷; sobre este punto, el Renacimiento concedió a la racionalidad de sus procesos, la instrumentalización de una lógica pedagógica, en los fines que representaron la experiencia de una educación como instrucción, para llegar a manipular las categorías del poder de una élite que se distinguía por el uso y el dominio absolutizador de sus razones.

La dinámica de la actividad educativa renacentista, ofreció las condiciones generales para una enseñanza, en la que la apropiación de un saber racional de las ciencias, se ajustaba a los requisitos específicos requeridos para las clases sociales dominantes, con el objetivo de destacar en el hombre el concepto de disciplina; valor cuidadosamente labrado como cualidad en potente desarrollo y orientado hacia la posesión de un ejemplo perdurable; como cualidad dignificante de la existencia humana.

El hecho de querer hacer distinciones y diferenciaciones para el bienestar de las clases superiores, concentraba el acceso a la escuela, para aquellos preparados en la visión de un exclusivo trabajo de autoformación espiritual, y también para los destinados en el orden de las jerarquías, de ser capaces de concentrar sus esfuerzos en la formación del carácter y la disciplina. El concepto de disciplina, transfiguraba la causa eficiente y noble de la escuela, como una preparación para el cielo, que promovía su sentido en una visión del mundo sobre el anhelo de paz, de patria universal, ese trasegar por el mundo cristiano perfecto (fe y razón), que se orientaba a la luz del cristianismo, con las propiedades dominantes de las reglas, los principios y las fórmulas en el verdadero precepto para enseñar y aprender, a través de elementos como la composición, la repetición y la discusión, muy detallados en la figura pedagógica de la *ratio studiorum*.

La pretensión de mostrar un camino de perfectibilidad en la enseñanza, destaca la preparación para la vida, como un cultivarse en la imagen de un espíritu colectivo, que bajo la conducción, dirección y seguimiento que hacía el prefecto, que en sí, se resaltaba como la posición de una figura solemne digna de toda imitación, encargada de la educación e instrucción de los escolares, modelo de las destacadas élites intelectuales, que serían el objeto

²⁷ FLÓREZ, Rafael, Op.Cit., p. 158

de un nuevo diseño de moralización, como estrategia de imagen ejemplar para la vida social, en la institucionalización de un proceso de profundización, heredado sobre la tradición de los firmes ejemplos del catolicismo en la figura de *La Academia*.

La Academia fue la figura estructurante por excelencia del ordenamiento y organización de un modelo, que introdujo una identidad de distinción social en la clericalización del conocimiento, y que según Terrén, citando a Voltaire²⁸, expresa que ellas fueron uno de los más significativos exponentes de los procesos de institucionalización, y resumiendo su función, indica que: “*las academias son a las universidades lo que la edad madura es a la infancia, lo que el arte de hablar es a la gramática, lo que la cultura es a las primeras lecciones de la civilización*”²⁹. Con el fin de resaltar la condición ilustrada, la educación, matizada por las acciones que normalizaba el clericalismo, fijó las piezas de una estructura que se idealizaban en un trayecto secular, marcado por la figura de *La Naturaleza en la Academia*, la cual describió un camino de salvación, claramente señalado por la racionalización de los preceptos, como la guía de conducción para la organización y normativización de la vida en su estricto sentido moral.

La intensificación de las fuerzas dogmáticas, organizadoras y unificadoras de la figura pedagógica del Renacimiento, ceden una forma de transigir una herencia, ordenadamente telegrafada, en los principios fundacionales de una postura educativa, que se instituyó como un asunto de orden histórico – social y socio – cultural, de una primera piedra sobre la que hemos acumulado y construido, el prototipo de una organización de conocimientos, pensamientos y saberes, fundamentados en el carácter de todo aquello que

²⁸ VOLTAIRE (1195 I: 31). Puede verse también la voz “educación” (Vol. II:145). “*En la que se propone un diálogo entre un exjesuita que se reconoce embrutecido por el peso de la cátedra y un consejero que se queja de las tonterías y latines que aprendió con el primero y que apuesta por una educación que sirva para desempeñar una profesión*”. Citado por TERRÉN, Op. Cit., p.39.

²⁹ Ibid., p.39

es el relato de un movimiento de la historia. Específicamente sobresalió por la fuerza de sus impresiones de la linealidad y la determinación obediente, que garantizaron el ejercicio de su racionalidad en los movimientos de la modernidad y, transmitido ahora, en las difusas imágenes de su pensamiento, para pensarlo en la complejidad.

La aprehensión captura las impresiones de esta figura, para dar cuenta del movimiento de lo devenido como racionalizaciones en el tratado de sus lógicas; lo devenido como contenidos petrificados de un determinismo, para fijar la disolución de sus estructuras de parámetros, en una relación de articulabilidad con los elementos de la realidad presente, subordinando su constitución, en la disposición racional abierta y crítica para configurar y plegar otras posibilidades de realidad, ocultas en sus modos comprensibles de racionalización. La disolución en este sentido de la aprehensión, no es equivalente a la desaparición, ya que la existencia de esta figura, se coloca en cuestión sobre el reconocimiento de lo histórico en lo dado, que especifica su papel en función de interpretar sus modos existenciales a otros modos posibles de realidad.

Percepto IV: La Modernidad

“Tenemos que reconocer que es imposible pensar en un método educativo – instructivo suficiente para desarrollar en su totalidad la idea de la educación elemental. Por más que se sienten sus principios con la mayor claridad, por más que se simplifiquen sus medios al máximo, por más que se haga viva y precisa su visión interna, no es posible ninguna equivalencia externa, en sus medios de realización. Cada individuo hace variar estos medios según las características de su individualidad, produciéndose en desarmonía con las demás individualidades”.³⁰

³⁰ PESTALOZZI, Juan Enrique. Canto del Cisne. Traducción José Mallart. Segunda Edición. Porrúa. México. 1996. Primera parte: Idea de la Educación Elemental, numerales 22 “Aplicación de la teoría de la Educación Elemental”, 23 “La imperfección humana y la realización de lo ideal”. P.17

Determinantes fueron los acontecimientos históricos que caracterizaron y dieron un giro trascendental a la educación de las sociedades modernas. Fue el tiempo en el que las sociedades arrastraban consigo el objetivo de ordenar el desarrollo social, en procura de alcanzar un ideal basado en la racionalización del conocimiento, dadas la formulación de teorías y métodos que examinaron, como el estilo de vida se transforma a través de la *productividad*, en consonancia con el programa cultural que encabezó el objetivo de alcanzar la idea de una nación, que en su conocimiento, ideologías, educación y religión, marcaran notablemente la identidad del crecimiento cultural en virtud de sus apogeos.

La filosofía de la prosperidad, fue la expresión de un nuevo estilo de dominación, al traducir las formas de disponer, nuevas alternativas en el procesos de socialización; Terrén, señala la modernidad, "*como el proceso de institucionalización de ciertos modos de vida, conocimiento y organización social configurados en la Europa de finales del XVII y el XVIII, es un concepto geográfica y temporalmente acotado*"³¹; fue el poder de la organización de los estados, que se revisten con una nueva identidad social, en estructuras de control de mecanismos y actividades de la cultura, que fijaron la posibilidad de posicionar un criterio de estereotipación para un modelo de vida altamente funcional.

La educación como proyecto de la modernidad, se convierte en un diseño político de poder y organización, sometida a una relación con las figuras de autoridad como el estado y las agrupaciones liberales, que vieron en ella, la encargada de promover la identidad individual a través del humanismo y, así también, la identidad social a través de los procesos de homogeneización, para fortalecer la apuesta por una cultura de la prosperidad. La educación fue expandiéndose en este proceso de reforma nacional, donde se piensa en ella

como el gancho al conocimiento en función la utilidad (*producción social*), a la ciencia y a la estructuración política en el saber, para develar un proceso que halla en sus fundamentos, la comprensión de una nueva organización social a través del desarrollo científico, que transmite la idea de establecer el fortalecimiento de la cultura y la civilización en la representación revitalizada de un nuevo proyecto educativo.

El carácter fluido del desarrollo continuado de las ciencias y la expansión de la identidad cultural y de la educación, fueron en la modernidad, un motivo de reflexión consciente sobre el restablecimiento de una nueva disposición para la vida social, en relación a su capacidad de relacionar los principios de las ciencias y la enseñabilidad de sus favorables conocimientos, con la asociación a una estructura de gobierno que apuntaló sus esfuerzos en una flamante fuerza educativa, muy pensada como la guía orientadora y direccional de una ideología prominentemente ordenada políticamente.

En este sentido, el orden adquirió la posibilidad de sostener legítimamente la cultura, y las instituciones educativas fueron en su máxima representación, las encargadas de administrar racionalmente el conocimiento, que garantizó en la influencia del poder, la eliminación de las míticas formas de educación y por las que se abordaron, procesos orientados hacia la tecnificación y planificación del saber, para obtener en la transformación, la respuesta funcional con una línea de productividad. Así se entendió, el modelo de una evolución progresista, notablemente distintiva en la forma de representar el mundo de una manera consentida por la administración científica de la enseñanza, lo cual, proporcionó la integración compleja de aquellas

³¹ TERRÉN, Eduardo. Op. Cit., p.23

imágenes de orden y eficiencia, que condensaban las ventajas de constituir un nuevo arquetipo moderno³².

La educación científica en referencia al estudio de los fenómenos sociales, se identificó con la psicología, por el análisis que hacía de ellos en sus interacciones con el comportamiento, construyendo la diversificación social de un nuevo fenómeno de estudio (*educación – conducta – actividad laboral: perfil*). Este fenómeno es quizás, una de las significaciones de la cultura más sobresalientes del carácter progresista de la educación, donde los ajustes del estilo requerido para el modelo educativo, construyen y delimitan en la concepción de los métodos, el criterio para valorar los niveles de productividad en la enseñanza a un simple cálculo de intereses, lo que permite medir lo realmente útil, formativo, aprendido, estructurado en la practicidad del mundo material.

El conceder a la educación científica la facultad de posicionarse como la práctica por excelencia para la formación de la vida social, era la señal de un movimiento político, que paralelamente debía sostener el crecimiento de los nuevos imperios industriales, otorgando a la razón de las prácticas, el aprendizaje directivo de los diferentes procesos de desarrollo social, bajo la mirada atenta del poder de las organizaciones en la visión institucionalizada del orden y la disciplina.

El arte de enseñar en la intimidad de las ciencias y los saberes sociales, reunió en el concepto de enseñabilidad, el plano teórico de un organización del conocimiento orientada a el aprendizaje y la formación para una nueva fuerza de trabajo, y para el acceso a una vida funcionalmente productiva,

³² “Un arquetipo es una imagen legítimamente, una configuración ideológico – cultural cuyo entramado simbólico hace significativas y, por tanto, legítimas situaciones, trayectorias o principios que sin él serían inaceptables o contradictorias...Los arquetipos acumulan el trabajo interpretativo de las generaciones precedentes en determinados esquemas de representación cultural que influyen directamente sobre nuestra forma de entender, ordenar y vivir nuestra práctica”. Ibid., p.8.

exigencia que especificaba la calidad de la formación como una relación exacta de causalidad a través de la aplicación del *método*, consideración detallada por Terrén, al referirse a la pedagogía arcaizante de la enseñanza gremial, “*que exigía una enseñanza [más metódica], más eficaz; básicamente, exigía que los saberes sobre el trabajo fueran pedagogizados, es decir, parcelados, reorganizados y dispuestos en la forma didáctica que exige un tratado. El camino metodológico hacía una utopía del trabajo libre y productivo parecía quedar así dispuesto y accesible*”³³.

Este aspecto integró la labor educativa al criterio del eficientismo social en la evolución del orden industrial, donde la educación científica, tenía en sus funciones valorar los índices de productividad, con el objeto de establecer una formación con tendencia a expresarse dentro de los parámetros de rentabilidad, tanto en lo económico como en lo político.

A raíz de la magnitud de los inesperados cambios sociales, los procesos educativos apropiaron la conjunción de los requerimientos de la productividad y eficiencia, olvidando la proyectividad de las ideologías humana de la cultura, para dar paso a la incursión de los dogmas materialistas de preparación del hombre para las ocupaciones que necesita la sociedad. La relación de los estudios científicos de la conducta y el desarrollo del capitalismo, fundieron las proyecciones propuestas por las ideologías interesadas culturalmente por la razón de lo humano. Ahora, la preocupación se disipó al crear un estado moderno de bienestar, que protegería las realidades e intereses del hombre trabajador, o sea, se rescata el sentido del valor de lo humano para el trabajo, ofreciendo garantías de bienestar como contraprestación al resultado de la relación de producción y eficiencia, característica que fue acogida por una nueva organización social legitimada por el consumo de bienes.

³³ Ibid, p.64

Los modelos pedagógicos fueron implementándose dentro de la nueva mega estructura, constituyéndose en el soporte de la educación científica y los modelos institucionales, que garantizaban la rentabilidad en términos de la normatividad exigida por el estado, y que asumían en una estructurante visión de lo social, una posibilidad de administrar científicamente la educación para la organización planificada de la sociedad y la cultura.

Estos modelos redimensionaron el sentido de la aplicación de la teoría y la práctica en la imposición obligatoria para la enseñanza primaria, como la base para el establecimiento de los primeros procesos de racionalización organizativa, fundamentales a la hora de integrar la nueva fuerza en ascenso a los procesos de la cultura, la vida pública y laboral como fuente de producción, a través del control técnico de los procesos; en la misma linealidad, se promueven como una de las políticas de planificación democrática del estado de bienestar, manipulando los alcances de rentabilidad de los oficios con el ejercicio efectivo de los métodos psicotécnicos aplicados al dominio racional y disciplinario de los saberes.

Otras característica que surge en esta nueva organización social de la planificación educativa, fue la profundización nuevamente en la educación moral como disciplina, que se fortaleció en el cognitivismo moderno, al apropiarse su novedosa identificación con una lógica del aprendizaje sistemático, lógica que se hace norma legalmente operacionalizable por la evolución simétrica de los procesos de racionalización de los conocimientos.

Las metas de producción social, se valoraron a través de la agremiación del pueblo, que debía proveerse de las herramientas útiles e incorporar los conocimientos para mejorar los niveles de productividad, conocimientos esenciales, que se dimensionaron moralmente en la enseñanza, la disciplina y la formación técnica. De aquí, que la formación de ciudadanos moral y

técnicamente constituidos para maquinizarse en el andamiaje de la estructura social, fuera una de las virtudes de esta educación que se hizo popular, la cual tomó como razón orientadora para la formación el tiempo, factor adquisitivo de rentabilización del conocimiento; todo un dispositivo político con el que se quería llegar al fin de erradicar la ociosidad, con miras a darle un sentido novedoso a la administración social de la educación y el trabajo.

Volver a mirar lo anterior y tender la mirada hacia lo posible, trae consigo un rasgo que habilita a la aprehensión, para zanjar una brecha de las orillas de la modernidad a la civilización aún viviente en el horizonte que siempre está ahí, en los movimientos de la sociedad, la educación y la cultura, que exigen deconstruir las dimensiones que entrecruzan el **conocimiento, la vida y el significado siguiente**.

Estas dimensiones, notablemente agotadas por la valoración cronométrica de regulación y normatización de los hechos sociales, en el espacio – tiempo que se piensa como determinación de absolutismos históricos, de abstracciones, secuencialidades, continuidades del orden de lo no concluido de signos, exploraciones y clasificaciones, que se sedimentan en la idea de los meta relatos, condición que en su haber, condena la modernidad a mirar su propia patologización en presentes pasados inexactos, a mirar su existencia trágica, la crisis de sus fundamentalismos imperceptibles que no pudieron ser incorporados a la condición de humanidad.

El significado siguiente, viene a darse en sentido de la aprehensión, como la mediación entre las estructuras conceptuales del orden de la modernidad, con el movimiento de la razón desde lo potencial de lo real (apertura a la indeterminación) de las emergencias conceptuales que sugieren el imperativo de pensar las prácticas, los saberes, los objetos de conocimiento

y los intereses capitales de la condición humana: la vida, la tierra y la cultura, en el pensamiento del presente potencial, en la exploración del mundo que alguien lo hace posible, en el sujeto que es capaz de leerlo en la potencia existencial del lenguaje.

Así, la aprehensión, devela un rasgo deconstructivista, al pretender abrir y trazar planos de pensamiento sobre puntos de articulación, que proyectados en un horizonte gnoseológico, levanta las fibras de una **episteme compleja** del conocimiento del conocimiento (unir, reunir, tejer, conjuntar), proyectada como episteme neural en la forma de comprender el mundo de la vida, la tierra y la cultura.

Una episteme neural, impetuosa al contacto con los campos de conocimiento, con la “matización moderna” de los aspectos de orden, disciplina, política, educación y desarrollo social, unidimensional y objetivamente enfocados en la lente de la racionalización del conocimiento; desentraña impulsos de posibilidad, al articular puntos de pensamiento sobre los puentes que comunican la vida – el conocimiento – y el significado siguiente, en los intereses de vida expandidos a los límites que se hacen y pueden ser posibles con otros, para apurar la liberación de la lógica epistemológica de la exclusiva resolución de necesidades, que bajo conceptos estructurados en sistemas de concurrencias, se encierran en su propia sistematicidad lógica. El punto de articulabilidad, expone las emergencias conceptuales, dada la complejización del conocimiento, en los pasajes de la temporalidad vital del interés creador, de la gesta inteligente del que procura “ser” en la oscilación de las determinaciones e indeterminaciones del orden de la modernidad y del caos.

De cara a la racionalización extenuada de los procesos modernos y a la definición racional de nuestro lugar en la historia, es llamativa la necesidad

de superar los marcos de tratamiento y presentación de la modernidad, en modos de aprehensión de aquello que articula las indeterminaciones que emergen de las rupturas, desgarres y dislocaciones de los discursos, meta relatos, utopías y representaciones modernas de los modelos históricos del conocimiento. El problema según Zemelman, *“es cómo asumir nuevos ángulos de reconstrucción sin dejar de obedecer a la exigencia de amplitud de lo que queda fuera, a la que hemos llamado exigencia de objetividad. Pensamos que la razón gnoseológica es la conciencia del límite de lo no apropiado, de lo indeterminado”*³⁴; la articulación como posibilidad lógica de una racionalidad abierta, crítica y compleja, desliga las piezas de objetos de los parámetros modernos en planos de inmanencia de una organización racional, que traduce un conocimiento del campo de la experiencia con lo no devenido, lo inesperado como lo dado, en pulsión ignitiva del pensamiento o la acción (conciencia gnoseológica).

³⁴ ZEMELMAN, Op.cit., p.186

SEGUNDO ESPACIO DE PENSAMIENTO

“La modernidad dialéctica, reduce así el concepto de sociedad a organización racional, donde esa conciencia racional social, es la que determina al individuo, entendido como ser racional. El concepto de sujeto cartesiano está presente en toda la modernidad, y aunque la dialéctica pone en movimiento complejo y contradictorio a los actores de los procesos pedagógicos, el reduccionismo moderno limita, por así decirlo, los procesos pedagógicos a procesos racionales, (reducción que proponemos superar), pues la pedagogía debe constituirse no sólo como disciplina e incluso como interdisciplina, sino que debe comprender sus propios procesos como procesos mucho más complejos que las meras relaciones racionales”³⁵.

El Pensamiento Pedagógico frente al Pensamiento y Saberes Complejos en las Prácticas Docentes.

Si, por una parte, aceptamos y valoramos que el éxito que presentan un gran número de investigaciones en el área de la Educación, se debe a un gran esfuerzo desarrollado en las competencias metodológicas, con lo que podemos decir actualmente que en cierto tipo de investigaciones se han detectado ciertos rasgos de debilitamiento y evolución en este tipo de competencias que esquematizan y refuerzan los modelos investigativos en la vuelta a la misma linealidad de presentación teórica requerida, la vuelta el eterno retorno de lo estrictamente requerido para efectos de expresión académica, que lógicamente en sus hallazgos y resultados de una manera u

³⁵ NOGUERA, Ana Patricia. *Educación estética y complejidad ambiental*. Universidad Nacional. Manizales. 2000. p. 25

otra contribuyen y siguen contribuyendo notablemente al crecimiento y desarrollo de las ciencias.

Sin embargo, al contribuir con tan eficiente crecimiento y desarrollo, se detecta un inclinación profunda en su análisis hacia el mismo rango de objetividad, una inclinación que permite evidenciar esa parametrización de los trabajos en la presentación de ese lenguaje técnico y esquematizado – concreto, con lo cual también se detecta que al interior de este lenguaje hermético, existe una debilidad en los actuales procesos de investigación en Educación, una debilidad que se centra en la misma posibilidad del lenguaje que dificulta visualizar en sí una de las potencialidades que presentan estos procesos y es la esencia del PENSAMIENTO PEDAGÓGICO.

Aunque es necesario e importante resaltar, que los textos que se presentan en el nivel de las múltiples facetas de la educación, son la manifestación de un pensamiento, que ante los mismos cuerpos académicos se les ha otorgado una connotación clara como PENSAMIENTOS SOCIALIZADOS. Cabe resaltar que, como pensamiento socializado sólo se la ha concebido como conexión de intereses que deben ir a la vanguardia de los límites expandidos de la teoría en lo experimental, así también como un profundo sentido de aplicabilidad de conocimientos en las estructuras de poder académico, al fin de cuentas, esa tiene que ser su manifestación, ir acorde con el gran dominio que posee sobre la realidad.

Al detallar con detenimiento este tipo de presentación investigativa como pensamiento socializado, es decir, pensamiento instrumental, texto instrumental, se reconoce que los grupos académicos que asignan un valor a tal pensamiento, ajustan y atrapan nuevamente la realidad en los límites expandidos de la teoría (el eterno retorno) en su territorio académico, lo cual les permite anotar grandes puntos en sus propios avances de

experimentalización técnica, así como de dispositivos de información para dar un fuerte fundamento a su estructura epistemológica.

Ahora bien, otra valoración diagnóstica de esta realidad sobre el pensamiento socializado que circula en muchos sistemas educativos, puede encontrar que existe en determinados aspectos incongruencias entre la teoría propuesta con las prácticas académicas, es decir, las posibilidades de este tipo de pensamiento, siendo realmente eficiente, encuentra su raíz epistemológica en lo instrumental, lo esquematizado, lo técnico, lo cuadrículado, más no en lo verdaderamente potencial, lo humano y sobre el cual recae la responsabilidad de encontrar en cierto tipo de sujetos profesionales, capacitados para la docencia y en algunos casos sin capacitación, aplicar la teoría en función de poner en acción los dispositivos pedagógicos en los principios normativos y de operacionalización de una ciencia o disciplina.

Tal vez, con el diagnóstico de esta realidad que se exhibe en los sistemas educativos a nivel de investigación u otras facetas de presentación de su pensamiento en saberes y conocimientos, se pretende prescribir en la base de estos procesos una EMERGENCIA que recae sobre una visión de la educación como REFLEXIÓN FILOSÓFICA, que inevitablemente es aditiva al estilo de pensamiento, pero que adolece de una mirada sobre los derechos del pensador – investigador, los derechos del pensador en su SER SUJETO, así como de una fundamentación más que epistemológica, EPISTÉMICA, es decir, como se toma la “episteme” en una visión alternativa en la forma de comprender el mundo, considerando también la forma de comprender el mundo desde el punto de vista pedagógico.

Más aún, lo que se puede prescribir sobre esta valoración, son los flujos de pensamiento en el área de la educación, concentrados específicamente en la

potenciación de la esencia pensamiento de lo posible en lo humano, o repensar en el pensamiento socializado que trasciende ese carácter instrumentalizado y que escapa de la universalidad del control y sujeción del poder social; un potenciar la esencia del pensamiento en el sujeto pedagógico (investigador) como en su política de pensarse así mismo como sujeto pensante, deseante de su trayecto, de su decisión personal, del derecho de pensar para corregir la equivocación de su andadura, de pensar en sus posibilidades en el transcurrir de la arquitectura del pensamiento como potencia misma del ser.

Llegar a este punto, para analizar el pensamiento desde esta perspectiva deseante del ser investigador, implica realizar un alto en el camino para llegar a un plano discursivo en la investigación o presentación de estudios en educación, interroga sobre los avances, alcances y fracturas que han presentado en el plano epistemológico y pedagógico, ya que es posible expresar que muchos de los resultados no han obtenido una repercusión lo suficientemente favorable como para dar un status a la teoría como expresión potente del pensamiento del “SUJETO EDUCABLE”, que sigue hilvanando resultados instrumentales en pensamiento socializado que se suma a cierto número de compilaciones enciclopédicas como un acierto más lógicamente en el crecimiento y progreso de una ciencia o disciplina.

Tal vez, la manera de insistir en este plano discursivo que aborda la episteme por el pensamiento, ha permitido develar un poco más la realidad borrosa en la que está sometida la educación en su esencia particular, una realidad que es marcada por sentencias conceptuales de la teoría que no traducen un verdadero lenguaje del pensamiento del “SER” dentro de los múltiples canales de lenguajes disciplinares y científicos, que han marcado unas pautas ideológicas que terminan limitando y ajustando a esa realidad borrosa,

una lógica borrosa en la misma estructura crítica del desarrollo, los hallazgos, los métodos y los procedimientos propios de las ciencias y disciplinas.

En contacto con esta realidad borrosa, Zuleta³⁶ afirma que, *la educación es un sistema de prohibición del pensamiento, transmisión del conocimiento como un deber, el conocimiento como algo dado, petrificado*. Puede ser que en esta afirmación se le otorgue a la educación una dificultad al visualizar en ella los protagonistas que potencian realmente la esencia del pensamiento, ya que en el trazado de su organización, los componentes pedagógico, disciplinar y científico han postulado un pensamiento socializado, un pensamiento que posee un precio en el orden social y que ha respondido con eficiencia al orden de lo instrumental como totalidad y sometimiento a los universalismos e idealismos que presentan los actuales sistemas educativos; pero en realidad es una verdadera sentencia sobre la expresión en la pobreza del pensamiento.

En los actuales sistemas educativos, sería oportuno valorar una postura frente al pensamiento como “APREHENSIÓN” de la misma realidad del sujeto, así como de la aprehensión de una reflexión filosófica que postule y coloque en evidencia una teoría posible que en su base se instituya un pensamiento semiocrítico, que despierte intereses en los derechos del sujeto que piensa en onticidad crítica sobre su propio trayecto como emergencia de su lucha en su presente adveniente.

Una posible exposición de la esencia del pensamiento, puede tomarse como una invitación sobre el repensar el lenguaje de los componentes pedagógico, disciplinar y científico en los actuales procesos de investigación; así también, tomarlo como invitación sobre el pensar la educación como reflexión filosófica que propende por reinstalar los derechos del sujeto en función de potenciar su quehacer pedagógico dentro de la política de pensarse así mismo en planos de inmanencia crítica (pensamiento crítico), de pensarse en una lógica que aporte a la compenetración de una teoría posible en términos de acciones pedagógicas que hagan explícita la coherencia del pensamiento con la realidad.

Es imprescindible destacar, que llegar a esta instancia de exponer una posible esencia del pensamiento, en su requerida conceptualización, requiere realizar una travesía por un espinoso campo en los componentes pedagógicos, disciplinares y científicos, pero con la firme convicción de allanar senderos posibles de inspección para una lógica del pensamiento pedagógico, un tipo de pensamiento que señala un posible trayecto que excluye aquel tipo de referentes epistemológicos, de conceptualizaciones cerradas y de jerarquización de categorías y conceptos que dan poder a la teoría social – instrumentalizada; sin embargo, esperamos que los nuevos flujos de pensamiento pedagógico, de el lugar a la construcción de una teoría posible en términos de hallar una lógica para la organización de un saber que indague sobre su propia naturaleza a través del pensamiento, sobre su lenguaje, sus dominios simbólicos y estéticos, una lógica del pensamiento que capture su propia hermenéutica.

³⁶ZULETA, Estanislao. Sobre la idealización en la vida personal y colectiva. Procultura S.A. Santa Fe de Bogotá. 1985. p. 89. Citado por: PERAFAN, Gerardo A. Pensamiento docente y práctica pedagógica. Magisterio. Santa Fe de Bogotá.

Educación y Nihilismo: Las Escenas del Pensamiento en el Horizonte de la Complejidad.

Situados en un plano característico de la evolución y crecimiento de las actuales sociedades, desde las partes hasta su totalidad y de la totalidad hasta sus partes, encontramos que el pasar del tiempo cronológico en la vida de sus habitantes, se ha destinado a la espera en las estaciones de ferrocarril, en las estaciones de autobuses, tranvías y transportes aéreos, de lo que fue un modelo de movimiento organizado y modelo de convocación, para la planificación de la vida humana hacia los tiempos futuros, que con presentes pasados, deja que el transcurrir del tiempo se convierta en un anacronismo, que realiza paradas en las estaciones para dejar los cuerpos que vienen sin alma, los cuerpos que vienen fatigados de cargar su propia sombra y su propio peso de la “modernidad”. La modernidad, que con su sobrecargada tarea de responder a las visiones y necesidades del mundo, llega a las estaciones de las sociedades con el fin de complacer lo expectante de sus promesas, sus destinos, sus predicciones y predestinaciones, de su respuesta para la comprensión totalizante del mundo.

Todos los elementos que son representación del orden de la modernidad, son simplemente útiles que dan a entender la forma como transformamos el mundo en rutinas, hábitos y costumbres de la modernidad, lo cual, solamente, en el significado de lo moderno, dejan ver un conjunto elaborado de ideas que a su llegada a la estación, se presentan como la secularización del funcionamiento y control racional de la verdad.

Al preguntarnos por las razones de la verdad y de la esencia de la modernidad, se siente la impresión de verla envuelta cada vez más en el

sueño de la promesa, en el misticismo industrial de lo que representaba en sí y para sí misma, tal vez, sería cuestión de asumir con una paciencia inconsciente, el discurrir de la vida social, con los afanes de someterla bajo un control sistemático de lo que es o era la experiencia de contemplarse en la modernidad. Frente a esa contemplación desganada, de aguardar en posición expectante la respuesta de lo que se veía venir, lo único que se ve deambular por las totalidades y las partes, son los cuerpos espectrales de la razón unitotalizante de la ciencia y la tecnología, es decir, en la constelación cultural de las sociedades modernas, se conjugan sólo las aspiraciones del mundo, en el tenso equilibrio de sostenerse al curso de la racionalización de la ciencia y la tecnología, con la idea de pensar en una moral que cubra y acoja las expresiones y representaciones de su maravillosa e inocua condición secular.

Ante semejante tensión, a la educación moderna se le asignó la tarea de administrar las cosas en el plano de una organización planimétrica y geométrica de la vida, como un gran programa de racionalización, característico del planteamiento institucional, que se constituye en el punto de referencia del proyecto de la reforma de la modernidad; en tal aspecto, la educación llega a ser un sistema emergente de primera línea, en el cual, la modernidad operativizó el diseño de los programas de desarrollo social.

Sin llegar ahora, a pensar en las susceptibilidades que se fundan y despiertan en lo que se daba como expectante, lo que se espera ahora, es mirar en un primer plano, los cuerpos sin alma que llegan y deambulan por las totalidades y las partes de nuestras sociedades, los cuerpos que ya habitan y se hibridizan en nuestros efectos y afectos del orden de lo moderno, ya que es posible, llegar a observar en ese primer plano, lo que de la evolución de nuestra sociedad, educación y cultura, parecen ser efectos y afectos de la nada, que se diluyen en un horizonte de opacidades, y que

muestra los síntomas de los signos vitales débiles de la retardada modernidad. Pero, situados ahora frente a dicho horizonte, solamente cabe la posibilidad de leer en estos síntomas de la tardo modernidad, la traducción de los signos espectrales que se dan a la altura de nuestro tiempo, observando con absoluto detenimiento, aquellos cuerpos sin alma que merodean y estampan sus estigmas en los cuadros del saber racional de nuestras culturas especializadas, que organizan y planifican racionalmente la vida cotidiana.

Al referirnos a la traducción de los signos espectrales para los tiempos presentes de nuestras sociedades, contemplamos que la acumulación en las culturas especializadas, se ven corroídas por las respuestas de estos signos que no se liberan del cuerpo material de los paradigmas, que han sido una referencia para que operen las ciencias y la metafísica, en función de responder al modo como se dan las posibilidades del conocimiento, es como presenciar la vuelta del fantasma al cuerpo que quiere revivir.

Traducir este ejercicio, de dar disolución a las verdades absolutas supremas, a los fundamentos, a las representaciones y a las concepciones burguesas que tenemos del mundo, es poner en jaque y en crisis el asunto de la metafísica, el asunto de la nihilización en la vida social del sujeto. Así como lo afirma Heidegger, “la metafísica, es en cuanto metafísica, el verdadero nihilismo, y ella determina toda la historia de la humanidad occidental”; aspecto relevante al tratar de interpretar lo que fatalmente en la historia se da a conocer en tiempos de hoy en compañía de los signos espectrales, lo que no ha cobrado sentido, lo que significa nada, aquello que no encontró su finalidad, a pesar de concretar criterios de finalidad como conclusión, acabamiento o término de los procesos.

En este sentido, Rujana, realiza una apreciación clara y puntual sobre las manifestaciones del nihilismo: *“hay nihilismo, cuando buscamos un sentido en algo que no tiene (que carece de sentido); cuando se pone una totalidad, una sistematización o incluso una organización en algo, y no se realiza; cuando el mundo verdadero se explica a partir de necesidades psicológicas”*³⁷. Poner en crisis la metafísica, su razón de ser, propende por un acto de disolución, es comprender lo puntos de vista quebrantados, pero amarrados todavía en esa nebulosa dispersión de saberes racionales, que en otros aspectos reconoce la pérdida de la autoridad de la metafísica en su universalidad, por lo cual, la crisis del nihilismo requiere otro tipo de saber, que despierte en el sujeto un sentido de onticidad crítica, que le permita dar el salto a ese paso que se hace a veces incomprensible e indescifrable, como lo es el paso para pensar la complejidad.

Frente a este modo de presenciar la crisis del nihilismo, en el mismo proceso cultural, en cualquier sociedad y educación, se presencian también otra serie de oportunidades imprevisibles, como son las que se dan al retirarnos a reflexionar sobre esa profunda conciencia, que nos habla e interpela acerca de la oscuridad y el silencio, acerca del estar ahí y no estar ahí, acerca del ser un yo y un no yo (el sentido de la onticidad crítica), en esa conciencia que vive perturbada o abrumada por la presencia de esos espectros del positivismo, de los cuerpos sin alma que todavía nos acechan y sospechan, sobre la forma como queremos devenir en una idea de mundo.

Dicho de manera más puntual, los rasgos manifiestos de estas oportunidades imprevisibles, configuran las señales obtusas de lo que se presenta como el

³⁷ RUJANA, Miguel. Nietzsche en el horizonte de la contemporaneidad. Siglo del hombre. Bogotá D.C. 2002. p. 114

desafío del pensamiento. En este sentido, podemos cuestionarnos sobre lo que significa pensar para esta educación, sociedad y culturas futuras; ¿cómo pensar?, ¿cómo pensar bien?; bueno, creo que partimos de un principio básico, que lo comprendemos cuando se cierra nuestra limitación, al desear pensar bien y no podemos pensar. Sin embargo, el desafío del pensamiento, se instala en las limitaciones de lo que hasta hace muy poco hemos empezado a comprender como el fenómeno de la complejidad.

La complejidad, pone a prueba la experiencia de interpretar el caos y la incertidumbre como productores de un nuevo orden, no se trata de destruir lo que se ha querido construir, es decir, en el plano de una discusión histórica, los afanes de la contemporaneidad, son los afanes de la historia (presentes pasados), que los retro-traemos para las fuentes, emergencias y existencias para las condiciones de humanidad de hoy.

En este aspecto, el desafío del pensamiento, se instala en la posibilidad potencial de comprender lo que primero podemos avizorar en el horizonte de la complejidad, lo que podemos comprender como noológico en el campo del caos y la incertidumbre, así, como lo que comprendemos como objetos de estudio de complejidad (episteme en movimiento).

La complejidad, precisa emergencias que le permitan rastrear o proponer nuevas formas de pensar ante el advenimiento de la fuerza nihilística del siglo XXI, por lo cual, valorar el ejercicio de aprehensión de una lógica del pensamiento, es una tarea incipiente, pero notablemente apremiante, donde el paso del límite, de las lógicas fronterizas, configura en planos de inmanencia la movilización del HACER con el PENSAR, lo que necesariamente conduce a valorar una razón de complejidad: el ACONTECIMIENTO. El acontecimiento, otorga un espacio oportuno para

aprender el caos, figura tal, que proporciona un nuevo orden para el pensamiento en el encuentro entre lo pensado y lo impensado.

En tal sentido, Fayad, trata de responder sobre ¿qué es lo que hace posible el pensamiento?: *“la problematización que recorre tal abordaje consiste en pensar el caos como lo impensado por sus formas complejas, por su sorprendente incongruencia de la no linealidad, dada por la sensibilidad de generar cambios, amplificando y extendiendo las incertidumbres del territorio de lo pensado, dando lugar a que el pensamiento pueda ser pensado desde otra posibilidad”*³⁸. Ingresar a esa configuración de la realidad, es configurar la aprehensión problémica de una lógica del pensamiento, una lógica del descubrimiento; verdaderos desafíos que movilizan el modo de hacer – pensar del sujeto, leyendo los signos expuestos a la altura de los tiempos presentes, y que no se hacen endebles ante la presencia inadvertida de los espectros que acechan en las profundidades del pensamiento.

Dado que la complejidad es una primera vista que tratamos de presenciar en el horizonte, es necesario apreciar en esta divisa contemporánea, las posibilidades de pensamiento que se cruzan con las lógicas borrosas y las diferentes manifestaciones del nihilismo, que en otras palabras, algunos escritores como Nietzsche, definen como “razones de la nada”, pero esa es la labor, la labor de la aventura del significante que da el salto a lo impensado, que vive el acontecimiento en los límites de su pensamiento y mira en la nada, los abismos, el caos.

De esta manera, existe un asunto destacable en el desafío del pensamiento, se trata de la posición y la pregunta por el SUJETO en el mundo, el visitante, aquel que se dirige y presenta en el orden de lo irracional, aquel que me recuerda la nostalgia de ser dos, aquel otro que me interpela desde sus

abismos en el devenir del pensamiento, en las distancias y las diferencias en un tiempo lingüístico. Pero, en estas manifestaciones de la nihilización del sujeto social, lo que se traduce es otro modo de SER SUJETO: la destitución de las unidades antropológicas, sociológicas y psicológicas, que han determinado el porvenir del sujeto en un simple resultado del control social de calidad. Esta destitución, plantea nuevamente los derechos del sujeto en otra forma de ser sujeto, sujeto en texto, sujeto en tiempo lingüístico, en onticidad crítica de su realidad, que señala sus propias jurídicas, las jurídicas de su destino en el amor, la muerte y la libertad.

El desafío del pensamiento contemporáneo, valora los ingentes esfuerzos de la educación, por lograr instituir un objeto de estudio abierto, crítico y complejo en el modo de pensar, esa es la tarea que se teje en una teoría posible, de re-crear otra historia en el horizonte de la complejidad, por lo cual se hace necesaria la pulsión por el filosofar vivo, en una educación filosófica basada en un acto del pensar, no hacia los dogmas, las teleologías o la tradición teorotemática, sino más bien, hacia la posibilidad de sensibilizarse en una hermenéutica de una nueva ontología.

Vattimo, recalca los desafíos que se le aproximan a estas nuevas lógicas del pensamiento, que se presiente en un primer plano de la complejidad: *“el pensamiento débil querría articular estas repercusiones, y preparar así una nueva ontología; no superadora, normativa, edificante, sino abierta a la caducidad que hace posible toda experiencia del mundo”*³⁹. De manera particular, enfrentar los espectros y los cuerpos sin alma que provienen de la modernidad, ponen en escena evidente la condición de pensar el caos, la incertidumbre y los abismos, lejos de nuestras seguridades ontológicas, para así encontrar elementos susceptibles de ser vinculados a lo pedagógico, al

³⁸ FAYAD, Op, cit., p. 37

³⁹ VATTIMO, Gianni. LA sociedad transparente. Paidós. Barcelona. 1990. p. 39

presente simultáneo que contrasta con los presentes pasados y descubrir así, el significado de pensar para esta educación, sociedad y culturas futuras.

El logos y rumbo de una figura pedagógica, entraña una reforma del pensamiento

“El pensamiento que vincula remplazará la causalidad unilineal y unidireccional por una causalidad en forma de anillo y multirreferencial, corregirá la rigidez de la lógica clásica por medio de una dialógica capaz de concebir nociones al mismo tiempo complementarias y antagónicas, completará el conocimiento de la integración de las partes en un todo por medio del reconocimiento de la integración del todo dentro de las partes”⁴⁰

Una nueva inclusión a la realidad, inclusión que convoca a pensar la complejidad, sobre un nuevo paradigma que se piensa en el campo de la pedagogía, las ciencias, la filosofía, las artes, como una alternativa para señalar en el caos y las incertidumbres, los movimientos oscilantes de un pensamiento complejo que trata de responder a lo que está ocurriendo en la parcelación de la racionalidad humana, el desajuste del tiempo vital humano y el congelamiento de su realidad.

Explorar una nueva posibilidad de pensar, en el sentido de volver sobre la contraparte de los objetos de conocimiento, sobre las siluetas espectrales de la realidad desvertebrada, es volver sobre las certidumbres y su impacto en el afuera (incertidumbres), la lógica no deductiva, la búsqueda que aún, es el salto al abismo como pensamiento que descubre en el claro oscuro, las

⁴⁰ MORÍN, Edgar. La cabeza bien puesta: Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002. p.97

luminiscencias repentinas de la conciencia ontológica que está por devenir como vocación del pensamiento humano, del ser – ahí como tiempo vital fundativo.

Nuevos planos de inmanencia se sitúan en el caos, son aquello que repercute en el afuera, lo impensado del resultado, lo humano que se hace inmanente sin llegar a explicaciones, la racionalidad abierta no expuesta ni reducida a las estructuras planificadas de teorías, el quebrantamiento de los límites, estilo de una racionalidad crítica que recoge lo fragmentado de la teoría.

En palabras de Bloch, lo expresado, asocia el establecimiento de una *“ontología del todavía no, principalmente en el materialismo histórico. Ontología basada en el todavía no consciente del sujeto, en el todavía no devenido del objeto”*⁴¹. El origen de nuevas epistemes en el plano del caos, centran el interés de hacer aprehensión en la lógica requerida de un pensamiento que se sumerge sobre sí mismo, en el movimiento de la articulación morfológica de los juicios (ente) y los juicios existenciales, los cuales se confrontan con otras existencias, como posibilidad de favorecer, el rango de amplitud de un movimiento de señalización, con la posibilidad de orientar en complejidad al sujeto en búsqueda de su conciencia presente, el estado de ser – haciéndose (devenir) en la lógica de su interpretación.

Hacia esa nueva realidad, la educación tendrá que generar nuevas potencias, bajo la idea seductora de atrapar el tiempo en términos de resistencias, de asumir una discusión contextual no de la historia por la historia; es la relación viva contemporánea de resemantizar la pedagogía en la historicidad del

sujeto educable. Los afanes de una emergente figura pedagógica, los situamos en las reflexiones y resistencias de la condición actual de humanidad, dando movimiento a las epistemes que en el ejercicio de la racionalidad abierta y crítica, exponen objetos de estudio complejos evitando correr el riesgo de cerrar los circuitos por medio de la lógica clásica.

La razonabilidad de una episteme compleja, desdibuja en la contraparte, en el espectro de los objetos de conocimiento, aquello asociado con las conversiones de la lógica clásica, con los valores fuente de la metafísica que reducen la lógica y la fuerza del pensamiento, en tautología⁴² y transformaciones del paisaje mental, en denominaciones que explican la estampa de los sellos epistemológicos del sujeto contenido en la teoría, del sujeto atrapado en la interpretación lógica de las reglas, normas y principios fundacionales de esas máximas doctrinas humanísticas y científicas.

En la atmósfera de un pensamiento complejo, toda relación con lo pedagógico está empapada de racionalidad y de ideas, de acontecimientos que vinculan el pensamiento como discurrir humano, por la sensibilidad racional de las fuerzas desplegadas del sujeto. Toda posibilidad de pensar el “encuentro” como pulsión pedagógica, establece un patrón de puntos de pensamiento, permitiendo enlazar la aprehensión sobre los problemas, en función de los acontecimientos y la formación de los conceptos, sobre una red compleja de condiciones lógicas y noológicas (conocimiento del conocimiento) del conocimiento.

Esta urdimbre favorece la contextualización de una razón gnoseológica (sensible, existencial, corporal, estética) en el flujo de un pensamiento que

⁴¹ BLOCH, Ernest. El principio Esperanza. Parte segunda. Cap XVIII. Citado por: ZEMELMAN, Op. Cit., p.121

⁴² “La tautología consiste en una repetición inútil y viciosa de los principios que se explican a sí mismos, configurando a partir de este presupuesto un punto de partida del pensamiento”. FAYAD, Op. Cit., p.171

relaciona una hermenéusis⁴³ conceptual del acontecimiento (razonado antes que explicado), con la crisis del pensamiento de las representaciones, pensamiento clásicamente empotrado en los dogmas universales de la filosofía educativa y las ciencias de la educación.

De ahí, la resistencia, la persistencia y la insistencia del hacer – pensar en el contexto la educación, contexto especificador que en su emergencia se hace la pregunta por aquella pedagogía deconstruida de los dogmas universales: cómo surge desde lo impensado, cómo se hace plano de inmanencia, cómo conceptualarla aprehensivamente desde los circuitos hologramáticos, cómo pensarla en función de praxis interpretativa de la realidad social y cómo escribirla si es el devenir praxis del sujeto lingüístico, devenir praxis formativa.

La educación planificada como entrega y recepción, no está preparada para romper los dominios aristotélicos y positivistas de la enseñabilidad de los saberes; la pedagogía queda mimetizada entre los formatos legales de las ciencias y las disciplinas que se apropian de su objeto de estudio y la configuran como relación de producción de toda labor material del método y el conocimiento, la verdad y la ciencia, los valores y los fines, en el uso del lenguaje de exclusiva transmisión de expresiones categoriales de institucionalidad.

La educación como reflexión filosófica, es el desafío contemporáneo que quiere develar la intensidad de la vida, la razón fundativa de un tiempo lingüístico en una temporalidad vital, mucho más allá de lo estructurado en las sociedades planificadas y por las sociedades de control; es un acto de

⁴³ “La hermenéutica, en efecto, no propone nuevamente la vieja distinción entre explicar y comprender, que considera de carácter puramente metodológico, ni se inspira, con mayor razón, en la división clásica en ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, que a su modo de ver aún está atrapada en el horizonte del positivismo en la medida en que el método de las ciencias del espíritu, como ha sido afirmado, no es sino la sombra o la metamorfosis del método de las ciencias de la naturaleza”. VATTIMO, Gianni. *Hermenéutica y Racionalidad*. Norma. Bogotá. 1994. p. 31 - 32

pensar, un acto filosófico, no como dogma o doctrina para filosofar sobre ideas de Husserl, Cassirer, Leibniz, Scheler, no; ésta debe ser un acto por el filosofar vivo, un pensar en transfiguración, un pensar pulsado desde los conceptos espectrales de la modernidad caricaturizada en tiempos presentes, es el desafío de la duda sostenida, la tragedia de pensarse distinto, de pensarse en acontecimiento.

Pensar en el exterior de las realidades, fuera de las lógicas fronterizas del pensamiento occidental, es un pensar en la extrañeza íntima del “yo”, un pensar para transitar a la otredad, es un pensar en ***rizoma***⁴⁴ o ***plano de inmanencia***; como dice Fayad, “*compuesto por encadenamientos interrumpidos de afectos o ideas, por velocidades variables, intensidades precipitadas, encuentros, transformaciones, siempre en relación con el afuera (...) funda otro tipo de relación con el mundo, no está sujeto a una tradición de pensamiento que funciona como aparato de poder*”⁴⁵.

Pensar, tendrá que ver con la aprehensión en la opacidad de las luces de la razón, las imágenes espectrales de la lógica, la liberación de la angustia metafísica; pensar, tendrá que ver en el encuentro con el otro (relación pedagógica), hacer y pensar en otredad (acontecimiento), pensar en esa profunda conciencia, que conduce la lógica del devenir a una meditación

⁴⁴ “*Caracteres principales de un **rizoma**: conecta cualquier punto con otro punto cualquiera, cada uno de sus rasgos no remite necesariamente a rasgos de la misma naturaleza (...) El rizoma no se deja reducir ni a lo Uno ni a lo Múltiple (...) No está hecho de unidades, sino de dimensiones, o más bien de direcciones cambiantes. No tiene principio ni fin, siempre tiene un medio por el que crece y desborda (...) El rizoma procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección: contrariamente al grafismo, al dibujo, a la fotografía, contrariamente a los calcos*”. DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil Mesetas*. Pretextos. España. 1994. p.25

⁴⁵ FAYAD, Op. Cit., p.53

íntima y contemplativa de la nostalgia de ser dos en un principio de
socialidad, querer vivir juntos como desafío de historicidad.

TERCER ESPACIO DE PENSAMIENTO

“¿No será un sueño la idea de la educación elemental, será verdaderamente un objetivo realizable?... la naturaleza humana está en completa oposición a la realización entera y general de esta gran idea. Todo nuestro saber y nuestro poder es imperfecto y queda imperfecto hasta el fin de los días; cada avance en nuestro saber y poder, y aún en nuestro querer, es eternamente un estado de imperfección”⁴⁶.

Las Praxis Formativa como ejercicio de escritura

LA CASA DE LAS PALABRAS

“Mi cuaderno es una casa: la casa de las palabras, allí viven hacendosas, sentadas en los renglones, cumpliendo con sus misiones de ser verbo o sustantivo, de ser morfema o lexema, de ser pronombre o adverbio, esperando que su dueño las transporte de lugar, que les asigne otro oficio, que las saque a caminar, que las vista de colores, de sonidos y sabores, de sentimientos y olores.

Unas se visten de olores como la bella azahar, o se juntan amigables como el verde agua marina, caminan sobre el asfalto, corren por las avenidas sobre ruedas uniformes; se amalgaman sobre el río, viajando hacia los esteros; en el mar sobre las olas van nadando hacia las playas o rumbo a la lejanía...

Las palabras juguetonas, transitan las avenidas, descansan en los parajes, se esconden en casilleros, y se llenan de licores, se consumen en cigarros, se emborrachan de pasiones; se calientan en el fuego y se asan al carbón; se convierten en cenizas, se evaporan con el sol y retornan con la lluvia en perlas cristalizadas; fabrican montes helados, cubren de nieve el pantano, van corriendo por las charcas; juegan ronda en las glorietas... ¡Oh! Palabras cariñosas, que me acarician el alma, que me rondan la existencia, me susurran al oído y me invaden la alegría. Tanto corren y se agitan, alegres de andar el

⁴⁶ PESTALOZZI, Op. Cit., p. 17

mundo, adueñándose del tiempo, acortando las distancias, creando espacios virtuales, llevando el imaginario, disfrutando libertades, conociendo el universo, para crearlo de nuevo cuando vuelvan a la casa. Mi cuaderno las espera, con las ventanas abiertas, con amor las empagina, cierra tras ellas sus puertas.... A dormir....¡Hasta mañana! Y les susurra al oído”....⁴⁷

Indagar por un logos pedagógico del acontecimiento, genera un choque entre lo pensado y lo impensado, en las prácticas de la enseñanza que se hacen trayecto complejo como paso a las prácticas pedagógicas. Esta situación, destaca las características del sentido de la palabra y el pensamiento pedagógico (aprehensión del logos), donde el pensamiento que es capaz de la escritura, posibilita una nueva organización gnoseológica desde la visión del sujeto educable en su praxis formativa. Al pensar en las posibles manifestaciones del interés creador, para abordar las condiciones de una docencia de la escritura, la praxis ubica vías de acceso posibles a la complejidad en circuitos hologramáticos, para conceptualizar aprehensivamente en ejercicios fundantes, la figura de una pedagogía compleja, dada en el caos, la incertidumbre, en todo aquello que emerge como lo inesperado, en las vías de la novedad, en las noticias emergentes del hecho educativo.

Entre las prácticas enseñantes y las prácticas pedagógicas, existe un nodo crucial que se descifra en los puntos articulables, de un marco epistemológico complejo (crítico, dialógico, organizador, complejizador) de la poiesis⁴⁸, que se *hace pensar*, como praxis formativa del saber pedagógico, sobre, la que el punto de pensamiento que se pone en juego, es el desafío

⁴⁷ VALENCIA C, Elcina. Cuarta Jornada Académica conjunta. EN: Intereses de investigación y obras de conocimiento. Participante cohorte III. Programa de Maestría en Educación. Universidad Católica. Manizales.2004

⁴⁸ “Meirieu muestra como la anticipación formante, formativa, formadora del educador, como la potencia – acto de la *bildung* deviene potencia – actividad, mera poiesis, en esa combinación de formación y fabricación propia de una ciencia pedagógica humanista que lucha entre lo humano y lo científico, entre lo subjetivo, lo fundacional y lo artificial en una dialéctica monstrenca. Por ello, a la poiesis le opondrá la praxis como realización auténtica de la potencia en el acto, no en la actividad, un acto inmanente, intrínseco, permanente, que no anticipa el resultado cual a priori reglado y normativo sino que la vive como acaecer, como suceso urgente de ser, imprevisible, impredecible”. GUARÍN, Germán. De la formación como poiesis a la formación como praxis: Inspirado en Frankenstein Educador, de Philippe Meirieu. EN: Centro de Investigaciones Universidad de Manizales. Manizales. p.31

por la vivencia formadora del lenguaje, donde se especifica la propia naturaleza del conocimiento del conocimiento en el campo de la pedagogía.

Sobre este punto de la praxis, se resaltan las condiciones para devenir en un tiempo lingüístico, que posiciona el destino del sujeto educable como lenguaje en el tiempo para el acontecimiento, para pensar la complejidad, para transitar sobre las posibilidades de re – crear su historicidad, para asumir el desafío de interpretar la otredad, en la forma de inventar, incorporar, capturar la impronta lingüística del propio pensar como asunto de la formación.

Por lo tanto, imprimir en una racionalidad abierta, crítica y compleja, la praxis del saber pedagógico, ilustra la relación del sentido de la palabra con la práctica pedagógica, en el vínculo del hacer con el pensar, reflexión discursiva que indica, para dicho saber, la existencia de una compenetración sustancial y pragmática con respecto a la práctica pedagógica o docente que se ejerce. ¿Cuál es la diferencia? La praxis formativa que trasciende la docencia a la pedagogía, que toma la escritura no como un saber social (pensamiento socializado), sino como un valor encargado de especificar el saber pedagógico, que desterritorializa los campos semánticos de las ciencias convencionales, que tienen por objeto de estudio el fenómeno educativo.

En este frente de análisis, se puede intuir que el profesor como operador del lenguaje, especifica su práctica docente, más bien, en una función pasiva y complacida, sobre su forma de procurarse para interpretar lo que se devela como hecho educativo, es decir, su función se especifica en la escritura del apunte, notas, resúmenes y protocolos, al participar en la recreación activa de su precisa formación y capacitación académica, las cuales, les asigna un valor social de acuerdo a la forma de apropiación de los saberes; pero, es

importante considerar, que estos simples enunciados o pensamientos escritos, nunca llegan a trascender a una reflexión noológica (conocimiento del conocimiento) sobre el saber pedagógico, a una práctica pedagógica como razón de pensarse a sí mismo como ciudadano escritor en el acontecimiento formativo, ya que no existe un excesivo interés en ellos por su forma material, por su forma inscrita como suma reblujante de lo añadido a la conjugación del todo.

Como dice Barthes⁴⁹, “*el resumen es la negación de la escritura*”. Es así, como las condiciones de una docencia para la escritura, apagan la palabra fonética expuesta en los resúmenes de las lógicas que responden a la tradición teorotemática, para potenciar en imágenes o espacios de pensamiento, los conceptos que indagan la naturaleza de la formación, del logos pedagógico, del tipo de lenguaje que circula por los hechos educativos: cómo capturan su hermenéutica?, sus significados?, sus sentidos?, sus dominios simbólicos y estéticos?, sus analogías?. Esta es una característica funcional de la aprehensión, que en su posición crítica, los conceptos viajan por muchas disciplinas con múltiples connotaciones, aterrizan en criterios de organización compleja, sin exponerse a las exigentes vigilancias epistemológicas, que multiplican la índole de los convencionalismos reduccionistas de las estructuras teóricas.

El pensamiento que alcanza las condiciones de la escritura, se da a conocer más por un proceso dialéctico, que por una habilidad instrumental, al expandir su condición inmanente a una racionalidad abierta, que le permite al que opera en las prácticas, apostar por la invitación pedagógica para la *reconstrucción inteligente* de la escritura de la nota, la escritura del apunte como ejercicio epistémico plasmado en un DIARIO PEDAGÓGICO, no

⁴⁹ BARTHEZ, Roland. Lo obvio y lo obtuso. Paidós. Barcelona. 1996. p. 316

tomado como un instrumento ecléctico, sino, como el escenario donde se expone la palabra, el pensamiento complejo, el encuentro sereno con la propia lectura, con la propia aventura, con la aprehensión del propio sentido.

El diario que se hace de pruebas y soledades, de encuentros y desencuentros, de conjeturas y conocimientos, remueve la conciencia gnoseológica del que *signa* la práctica de la escritura como la PRAXIS FORMATIVA DEL PENSAMIENTO. Al respecto, Giroux dice que *“la pobreza en la escritura refleja pobreza del pensamiento, y lo que los profesores consideran a menudo simplemente un error en la escritura es de hecho el reflejo de un error en el pensamiento mismo”*⁵⁰, por lo que el ejercicio de la escritura en el modo de hacer – pensar, traza planos de inmanencia en la disolución de la tradición pedagógica y pregunta por su pensamiento pedagógico, el cual, en muchos pasajes, conforma componentes conceptuales desde la aprehensión, que se cruzan y entran en relación con otros, para dar sentido al contexto especificador de las prácticas pedagógicas, al asociar lo pensado y lo impensado de la praxis: el ACONTECIMIENTO.

Acontecer en el encuentro con el otro; el otro que nos determina en el orden de lo racional e irracional (*un yo y un no yo*) en el asunto de la formación, el que nos empuja y nos moviliza hacia una serie de experiencias que en la ética del rostro, reconoce el impulso de un **sujeto** que se remite a sus fuentes primeras, a fin de escuchar nuevamente aquello que sucede en la imaginación, el pensamiento, el conocimiento, la conjetura, la escritura, la pedagogía, la existencia.

Los conceptos convencionales de la productividad enseñante, representan en los papeles, el uso exigente que se le otorga a la palabra profesoral, en la exposición de un dominio simbólico, sobre la que se acentúan y posicionan

referentes de programación y dirección de una línea de ensamble, ajustados a un patrón de pensamiento convergente (lineal – vertical), al que se responde sobre énfasis en juicios de lo real, pasos graduales, continuidades, análisis, la completa objetividad, el descubrimiento de la verdad.

En los grados de su procesualidad, la palabra profesoral somete las condiciones de enseñabilidad, a escucharse como la sentencia de una orden de racionalización del poder, sobre la enseñanza educativa de los saberes, con la cual, se le permite medir la cantidad de conocimientos y bienes intelectuales, que bajo su pronunciamiento de corte positivista, se nos presenta como la obligación apremiante de atenderla en el significado de métodos, planteamientos, amenazas e intimidaciones de un autoritarismo disfrazado.

En el contexto general de la enseñanza educativa, inquieta la problematización que se extiende en el interés de la lógica epistemológica del sujeto interpretado, como aquel que deviene gradualmente por la activación de dispositivos metodológicos, dados en la trayectividad normativa, planificada y operacionable por las lógicas de las ciencias duras, para luego traducirlo a la escritura como un antes y un después, en la complacencia atendida al cumplimiento de las condiciones de aprendibilidad⁵¹ razonadas por ciclos, para emular en el concurso de las ciencias humanas, la forma como dicho sujeto ve y le explica el mundo a los demás.

Naturalmente, la condición de aprendibilidad debe aprehenderse en el contexto complejizador de la *educación enseñante*, que incorpora lo dado

⁵⁰ GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Paidós. Barcelona. 1997. p. 99

⁵¹ “El aprendizaje se caracteriza porque es el alumno quien mantiene una relación estrecha con el saber y el profesor ocupa el lugar de un acompañante, en cambio la enseñanza se caracteriza porque el docente mantiene una relación estrecha con el saber y el alumno está relegado al plano de simple espectador”. ZAMBRANO, Armando. Elementos desde una comprensión crítica de la educabilidad, la enseñabilidad y la pedagogía como disciplina fundante. Cali. 1999. Citado por: VILLEGAS, Luz A. Percepciones sobre la formación de los docentes universitarios. En: Centro de Investigaciones Universidad de Manizales. Manizales. p.7

como aprendizaje para el conocimiento radical de la condición humana, en el punto articulable de las relaciones multicasuales que influyen en las estructuras cognoscitivas y en la razón de enseñabilidad, como elementos de la formación, orientados a preguntar por las *cualidades* que tiene el que se educa, como sujeto en su territorio potencial, en su idea de mundo, de cultura, de sociedad.

Educar “en-para” la enseñabilidad, es la compleja dinámica que empieza a develar en el ejercicio de la escritura creadora, la organización gnoseológica que hace posible la praxis como conocimiento formativo del conocimiento, lo gnoseológico en el saber y aprendizaje superior de la pedagogía, en la relación inteligente de los sujetos implicados con la condición de humanidad y el acontecimiento de la formación. La educación como actividad humana, no parte de las esencias y propiedades sustanciales dadas por la racionalización en la enseñanza constituida, más bien, sus condiciones se dan en las posibilidades constituyentes, que se apuntalan sobre la formación como un ***edúcere***⁵² no finalístico, que es la incertidumbre, lo indeterminado, que parte desde el interés razonabilizado de las existencias, las posibilidades de ganar en humanidad, las posibilidades de la pedagogía.

Sobre lo que se enfatiza como praxis formativa para la escritura creadora, es la estimación y necesidad de experimentar la praxis en la piel de la hoja, mucho más allá, ahora en complejidad, de las praxis que se hacen escrituras tecnomediáticas de los *mass media*. La condición de la praxis formativa, es apremiante por la razón ignitiva, que es pulsión por pensar en un ejercicio de interlocución pedagógico, *en la reconstrucción inteligente del apunte* en el mismo pensamiento, aquel apunte razonado antes que explicado, abierto,

⁵² Extraer el aprendizaje potencial. “Educación viene del latín ***ducere***, (*ducto*) y con el prefijo “e” quiere decir sacar del ducto, hacer aflorar; este sentido de conducir hacia fuera, de hacer salir es la manera originaria de entender la educación”. CAMPO, Rafael. *Formación integral*, modalidad de educación. En: *Formación integral*. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Bogotá. 1999. p.10. Citado en: Área: Contextualización. Campo de conocimiento Pedagogía y Currículo. Universidad Católica. Manizales.2002

crítico y complejo, que recoge la impresiones de la conjetura, los dictados del pensar, la viabilidad del hacer – pensar, como intereses capitales de las dinámicas humanas, en sus propios principios dialógicos (logos pedagógicos que se complementan y excluyen) y principios recursivos (dinámicas de autoproducción – auto-organización).

Pensar en la *enseñanza educativa o la educación enseñante*, confiere pensar los movimientos bucleicos que capturan las imágenes, configuraciones y complejizaciones del hecho educativo, movimientos que se hacen incisivos sobre los puntos de pensamiento articulables en la escritura, en el espacio para enseñar en las condiciones de la educabilidad, o para educar en las condiciones de la enseñabilidad, por una geometría irregular, donde la gesta creadora personal, se vadea en una racionalidad semiocrítica del pensamiento y del conocimiento, que destina en el pulso de la escritura, la nota de las narraciones, el apunte de la conjetura, la escritura de los proyectos, los sueños, los deseos..., la vida.

El estilo y talante de las piezas de escritura, se consolidan en los marcos de aprehensión de los datos estructurantes de la palabra hablada, así como la aprehensión de los códigos lingüísticos de una docencia para la escritura; una manera indicada para descifrar, pero en nuevos códigos de la filosofía y de las ciencias, los avatares complejos por los que fluye la pulsación de la praxis, al recrear las imágenes, las figuras y los paisajes del pensamiento como desafío formativo. La praxis formativa, según lo indica Guarín, “*genera ambientes de aprendizaje que alimentan la libertad...estructura el pensamiento a partir de mediaciones lingüísticas, de situaciones – problema que constituyen atmósferas o espacios vitales a los que el aprendiz se ve llamado a estar, a intervenir, como en aquella obra que es de su particular*

*autoría*⁵³. Una praxis que rompe la lógica epistemológica, más allá del método logizarse, como voluntad de poder de la palabra hablada, es una praxis que logra dar el salto a una lógica de voluntad creadora, una lógica pedagógica del acontecimiento que se hace escritura en el cuerpo de los lenguajes.

La praxis formativa alcanza un grado de inteligibilidad, en la atmósfera íntima del pensamiento, que en su trayectividad por las vías de la complejidad, funda una ruta de búsquedas, una ruta de indagaciones, una ruta de formalizaciones interrogativas y contrastantes, que reconocen la necesidad de articular, de relacionar, de contextualizar un paisaje – rumbo que se pueda escribir, complejizando que el conocimiento, la vida y el significado siguiente, comportan otras maneras de utilizar la lógica pedagógica del acontecimiento, desde el vivir que piensa, desde el pensar que vive, desde el pensar que viviendo se hace escritura; así también lo indica Deleuze, “*es devenir, devenir otra cosa que escritor, puesto que aquello que uno deviene, deviene a su vez otra cosa que escritura... Todo devenir no pasa por la escritura, pero todo lo que deviene es objeto de escritura, de música o de pintura*”⁵⁴.

La formación, un asunto de política humana

“El otro no está allí porque haya sido pensado por mi, o porque yo haya logrado formular ciertas teorías atrevidas que confirmen su existencia. El otro irrumpe en mi existencia, se impone por sí mismo, se asoma con su propia luz, presentándose con innegable certeza.

⁵³ GUARÍN, Germán. De la formación como poiesis a la formación como praxis. Op. Cit., p.32

⁵⁴ DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. Trad. José Vásquez Pérez. *Diálogos*. Editorial Pretextos. 2da edición. Valencia.1997. Citado en Proceso: Episteme de la Comunicación. Área: Fundamentación. Programa de Maestría en Educación. Universidad Católica. Manizales.2002. p.10

Se asoma como verdadero otro, esto es, como el ser que no es constituido de ningún modo por mi razón y que, por tanto, no se inserta en ninguna totalidad racional. No puedo menos de reconocer su presencia”⁵⁵.

A pesar de nuestra capacidad predictiva, no es posible pensar en el futuro, más bien, la posibilidad de pensar en el presente potencial, se resuelve en la necesidad de indagar nuestra naturaleza, la condición y la cuestión humana. Dicha capacidad, ha estado entrampada en los eclecticismos teóricos, los sistemas enunciativos formales de las ciencias y los mares de información; la idea de plenitud predictiva, parece mostrar un sujeto confinado a la teoría, constreñido y atrapado en sus propios conflictos, intentando actuar, aún, por encima de las adversidades, rescatando lo poco que queda para capturar su propia subjetividad, sin ningún tipo de idealismo, ni universalismo, indagando qué somos como sujetos a la larga.

La potencia latente de lo que se desea ser como sujeto, está sobre lo poco que queda en función de la subjetividad en el mundo de la vida, actividad desplegada hacia la otredad, la alteridad extraña y constituida como desafío, el sujeto; el cual no es una necesidad determinada, es la desafiante necesidad de ser mundo. La certeza o reconocimiento del otro en el plano de la formación, abraza la configuración perpleja, incierta, confusa, desafiante de la revelación e imposición de la existencia del otro, aquel que se da a conocer independientemente del idealismo racional de la enseñanza, de la universalidad de los contratos sociales y de la lectura de la individuación homogenizante traducida en espacios de logros.

⁵⁵ GEVAERT, Joseph. *El problema de hombre: Introducción a la antropología filosófica*. Sígueme. Salamanca. 1991. p. 44

Liberar la formación de la pesantez de la información (enciclopedismo), de la pesantez de la autoridad y las disciplinas (vigilar y castigar), y de la pesantez del tiempo (trabajar), trae como consecuencia deficiencias en la capacidad pedagógica, vista desde los procesos que se retroalimentan de lenguajes referenciales de institucionalización, para ajustar a la banda, la praxis que sigue relegando el logos pedagógico, en el logos de la empresa sobre lenguajes monológicos, para la resolución de problemas instrumentales por lo exclusivamente dado como conocimiento, como saberes reglados por la descripción y por la taxonomización.

El acontecimiento como lugar de lo pedagógico, flexibiliza la selección y organización del conocimiento, en los planos de pensamiento⁵⁶ que rizomatizan la posibilidad de fraguar los conocimientos útiles y articularlos en función de la transformación de los problemas cotidianos. La formación se soslaya por los procesos normativos de interacción en el plano de la enseñanza, su condición hunde sus raíces en un pensar que relaciona, enlaza, une lo disyunto, en una lógica dialéctica de contradicciones y complementariedades, en el juego de la mayor o menor complejidad que se hace aprehensible, aplicada en el desafío de pensar la educabilidad, nuevamente en el conocimiento de la condición humana, el conocimiento del mundo fenoménico, el conocimiento del mundo empírico.

El concepto de la formación, se piensa en la composición de intereses que se pliegan en la conciencia gnoseológica de una racionalidad abierta y crítica, con el interés epistémico de la complejidad que va más allá de la interpretación de los sistemas lógicos, los sistemas proposicionales,

⁵⁶ \ El pensamiento complejo tiene su origen en la palabra latina **complexus**, que significa lo que está tejido en conjunto. Es un pensamiento que reúne los conocimientos separados. ¿Por qué reunir? Porque el conocimiento sólo es pertinente en el caso que podamos situarlo en su contexto y en su globalidad, sino es absurdo y desprovisto de sentido. Reunir, contextualizar, globalizar, es una necesidad natural del conocimiento". MORÍN, Edgar, en una entrevista con Juramir Machado da Silva. En revista: *Les jardins de la connaissance*. Boletín de la Universidad Euroarabe Itinerante, N°2, París, 1995. p. 14. Citado por: GONZÁLES, Sergio. *Pensamiento Complejo*. En torno a Edgar Morín, América latina y los procesos educativos. Magisterio. Bogotá. 1998. p. 43

argumentables y demostrativos, de las precisiones sobre adaptativas a las que responden las condiciones de la teoría, aspectos que señalan un debate entre su ser de realidad y su deber ser de realidad. La formación expuesta en la experiencia de sus propios límites, somete el devenir de su lógica a un régimen de pan y agua, la descalza de sus patrones y asientos lógicos en el marco de sus congestiones, se reviste de emergencia compleja como anticipación intelectual de la praxis, se piensa como rizoma de las lógicas del descubrimiento, es autoconciencia lógica de la realización inteligente de la naturaleza humana entendida como cultura.

Comprender bien el valor de la formación en su concepto, impone necesariamente una apropiación contextual sobre la que se pretende abrir y trazar una lógica pedagógica del acontecimiento, una ruta composicional sobre las marcas re – apropiadas de los saberes del sentido del mundo y del propio sujeto. En el significado siguiente, se rescata el sentido de lo que hace precisamente única la revelación del otro, su condición y naturaleza humana, en el significado característico del ser en cualidad para otros, en cualidad de acción⁵⁷, de perfección de fortalezas en el lugar de los encuentros, los diálogos, los pensamientos. De aquí, más que hablar de la constitución humana que se interioriza en las reglamentaciones y muestras de los contenidos, se es posible pensar en las cualidades constituyentes del ser haciéndose, ese continuo hacerse sujeto humano sobre los espacios del pensar y obrar humanamente.

Ahora, la educación enseñante busca propiciar la formación como un viaje por los acontecimientos pedagógicos, el acontecimiento que se abraza en el pensamiento como encuentro con el otro, un viaje por ir hacia el lugar del otro, a fin de que, en el salto sobre los abismos y las grietas, el sujeto pueda

acaecer en la desfundamentación de sus seguridades ontológicas, evita el miedo y las rarezas, reconoce que la educabilidad del ser es inacabada en los caminos de la pedagogía, la educabilidad es el puente de pensamiento, es la fuente que se vierte sobre las posibilidades de la enseñabilidad, a través del ejercicio de acciones justas, para trascender en las cualidades de quien se educa.

Zambrano, postula que *“la educabilidad no puede verse como un agregado de la disciplina objeto de enseñanza, sino como una forma ética expresa, donde el docente se exige a través de la obligación por el otro”*⁵⁸; la sensible inteligencia de reconocernos en la ética del rostro, exige otra lectura de la pedagogía de los acontecimientos; aquí se toma al sujeto como perspectiva desde un punto de pensamiento y no como un punto de vista, en la formación, la cual es hechura humana, construcción y decisión en tiempos vitales, corrección de los errores, mirada inteligente de los existenciaros e imaginarios de la vida pública, en fin, toda una gama de posibilidades que se recrean alegremente entre los conocimientos sensitivos e intelectivos de la condición humana educativa.

La apertura a la formación, entre las tensiones estratégicas, que exigen y reclaman su reconocimiento, interesa al resaltar el concepto sobreviviente en la educación contemporánea, y no en el criterio de superviviente coetáneo próximo al tiempo industrial de la tardo modernidad factorizada; es el trazado lineal sobre el vacío que rompe su serie epistemológica constituida en la supremacía de la historia.

⁵⁷ *“La acción no es, pues, privilegio del agente político, concierne al estar entre los otros (Inter – esse)... Así, pues, en política lo que está en juego no es la vida sino el mundo, como espacio de aparición”.* ARENDT, Hannah. *¿Qué es la política?* Paidós. Barcelona. 1993. p. 26

⁵⁸ ZAMBRANO, Armando. *La mirada del sujeto educable.* Nueva Biblioteca pedagógica. Cali. 2001. p. 86

El plano constituyente de la formación, señala acciones de desenmascaramiento de los procesos que han parcelado su idea sobre racionalizaciones, planteando su crítica como forma lógica, capaz de dar cuenta de las movilidades que se dan por la exploración de nuevos códigos lingüísticos, los nuevos códigos de la cultura, la posibilidad creadora, aquella, que se valora lejos de los estándares cuantificables, los objetivos, y las verdades medibles, que sometidas a todo tipo de afiliaciones sociales y políticas insertas en sistemas proposicionales y argumentativos.

La formación como desafío para una educación contemporánea, es la tarea retadora de pensarla en un nuevo orden, orden que se revela como complejidad en la crisis profunda de los contenidos veritativos y los meta – relatos, deconstruyendo los periodos precedentes de su conceptualización moderna, sin ser afirmación de una nueva guía industrial; es el acontecimiento, lo pensado y lo impensado como hecho inmanente en nuestras prácticas pedagógicas, en medio de la enseñanza educativa y la educación enseñante.

La educabilidad y la enseñabilidad, articuladas por el acontecimiento, destacan los valores formativos, donde el educar le pregunta al valor investigativo del enseñar, por qué educar para enseñar, en el principio mismo de la razón gnoseológica, que penetran con la lógica del pensar, y la lógica del saber y el aprender soberanos, nuevos enunciados, nuevos conceptos, en múltiples momentos pedagógicos. Ahora, las comunidades de pensamiento y el sujeto educable, cierran los ojos, se retiran en intervalos, dilatan las pupilas del pensamiento, se sumergen dentro de sí, para educar y enseñar a modo de conjetura, como revivir y recordar en una memoria ligera, una memoria liberada del peso de grandes semblanzas conceptuales, para posesionar cierto excurso en el pensamiento, un acontecimiento vital,

pensar con el otro, aquella presencia revelada que apela a mi responsabilidad.

Educación y Democracia

“Si tenemos la posibilidad de constituirnos como sujetos, de construir nuestros propios horizontes, de hacernos seres mediante la educación, podemos intencionalmente demarcar cuáles son los derroteros que pueden orientar los procesos de formación, aspecto que siempre debe ser contextualizado e histórico, por esto, ahora, nosotros, le apostamos a la constitución de sujetos democráticos quienes lo vivenciarán como estilo de vida en el ejercicio de la ciudadanía y la civilidad. En tal sentido, la ciudadanía exige la democracia como la democracia exige la ciudadanía”⁵⁹.

Para dar una justa interpretación al sentido de la democracia, es necesario comprender la significación que va del término al concepto, y a la forma como se manifiestan en diferentes contextos. El término históricamente existe en la expresión de un discurso cultural del tiempo político, donde cada uso de la razón se expresa y se formula en palabras históricas que conectan los acontecimientos propios de una determinada época.

El concepto, considera el punto de vista histórico, pero ligado profundamente a la palabra en el contexto de la cotidianidad, conjugando para sí, una multiplicidad de valores que la convergen como política para la convivencia, y la sostienen en el plano socio – cultural; en este punto, partimos entonces de la necesidad de analizar los tránsitos demarcados por la democracia, en la forma como se relativiza desde puntos de vista históricos y culturales, lo cual,

⁵⁹ DÍAZ, Alvaro. *BITÁCORA*. Ensayos sobre educación para la ciudadanía. Universidad Católica. Manizales. 1999. p. 54

da lugar a pensar en epistemes que traducen las perspectivas de comprensión del mundo en la democracia, la política, la ciudadanía, el sujeto social, la incertidumbre en la civilidad.

Necesariamente abordar una episteme ligada a la noción de democracia, implica la importancia de respirar en un plano que conecta las atmósferas culturales y sociales constituidos en una idea de civilización, con sus respectivas crisis que ponen en evidencia la absorción de sus planos de pensamiento por la masa mediática, en los detalles concretos de inconformidad, con lo que en realidad exige y demanda la democracia para la vida de los ciudadanos.

Partiendo de esta base discursiva, podemos abordar epistemes que pueden hacer aprehensibles, tipos de análisis del término y el concepto, para articular sus intereses, las relaciones de poder, sus diferencias, los grados de su institucionalización, en las distancias que dejan ver los movimientos reales de las teorías, discursos y prácticas de la democracia, para optar por nuevas posibilidades de movilización por un plano de inmanencia democrático, por la configuración en pliegues y despliegues del conocimiento (hacer – pensar), para responder a la modificación de diversos aspectos discontinuos, en función de volver a la racionalidad abierta de la episteme, que fija la ubicación del sujeto en el mundo, y la forma como comprende su participación en las ciencias, los mitos, el logos, las artes, en el orden de lo subjetivo.

Patiño, propone una razón sobre la episteme para abordar la orientación en el campo de conocimiento en educación y democracia: *“la episteme de una época no se configura propiamente con la suma o resultado de unas bondades o acumulación de conocimientos enciclopédicos o burocráticos, de ideologías, partidos o religiones; la episteme de una época la constituyen las*

*disociaciones y desviaciones, las opciones, las diferencias y las distancias*⁶⁰. Así, la educación y la democracia, se proponen en espacios abiertos de conocimiento, en el que se fundan y re – fundan las relaciones existentes entre sus múltiples discursos.

Puestas ante sus propios límites, el análisis de las epistemes que configuran el tránsito del término al concepto de democracia, se piensan entonces, como un factor fluctuante entre los universos de la cultura y del individuo, en un plano de discursividades para tal objeto, en un tiempo proyectado para el contexto de la historicidad. En esta postura, situamos lo cultural y lo individual en una apertura hacia la civilidad, la codependencia en un nuevo relato historiográfico, recuperando al sujeto social en una perspectiva problémica, que sitúa su naturaleza en el saber democrático, suscitando en él, pensar sobre las fuertes tensiones entre lo tradicional heredado por las ciencias recurrentes, y la captura de los objetos de su conocimiento, en la indagación de epistemes, campos de conocimiento, pensamientos rizomáticos, que concretan su condición subjetiva sobre el discurrir por las existencias de la sociedad, la educación y la cultura.

La dinámica de la episteme en este sentido, evoca la naturalidad del saber democrático del sujeto político, en la escena viva del cuidado de sí mismo, del pensarse a sí mismo en la democracia de su estilo de vida, en un ambiente que hace contemporánea su idea de participación en una organización que exige otra lectura de auto – organización con otros, para dar cuenta de las posturas y figuraciones del discurso en un plano multidimensional, de múltiples movi­lidades problémicas en intradiscursos, interdiscursos y extradiscursos, en interepistemes que obligan a realizar otros movimientos con un gran valor político.

⁶⁰ PATIÑO, Samuel. Educación y Democracia. En: Seminario de contextualización. Universidad Católica. Manizales. 2003

Sometidos al cumplimiento de las esperanzas utópicas de la modernidad, aún se espera lograr una distinción dentro de la unidad conceptual de la democracia, en la que se pueden, sin embargo, situar diversas opciones y acentos para los actuales ejercicios democráticos. Desafortunadamente el papel del sujeto como sujeto social, ha quedado en entredicho frente a la común – unidad de los ciudadanos, ya que la no identificación con sus acciones políticas, lo aleja notablemente de los imaginarios relacionados con la participación, esto debido, a la autosustracción que realiza el mismo individuo de su “ser sujeto” en ciudadanía, en la civilidad terrestre de socialidad.

La democracia en el funcionamiento de las organizaciones modernas, se estructuró y esquematizó en el ejercicio del poder, provocando la participación pasiva de los sujetos, frente a los hechos sociales de conformidades e incomprensiones de los actos políticos, en un duro contraste con la transparencia que éstos reflejan a través de ilusiones ópticas de participación. Este tipo de circunstancias exceden los límites, las tensiones, los quebrantamientos, y los problemas del sujeto que se reconoce perdido en el estado de incertidumbre, la pasividad que se hace mundana en la participación aglomerada, contrariamente a la desposesión pensada del ser uno más, ser figurado en la capacidad de elegir siendo elegido en el sentido partidista, sino, en el sentido de elección y participación de un estilo de vida que lo promueva a realizar un verdadero ejercicio democrático.

El sujeto de las políticas, más que un ciudadano activo en civilidad, ahora es un tele – espectador de los acontecimientos mundiales y locales, y su posibilidad de reflexionar frente a los hechos, se queda en las emociones y sensaciones de lo dado, haciendo más difícil la urgencia del pensar su

política y el reconocer su lugar en la democracia desde un punto de vista crítico, con otras posturas que permitan modificar su condición.

A pesar del hecho de que todo hombre por vocación es profundamente un sujeto político en la realización de su propia existencia, al pensarse y cuidar de sí mismo, no es posible que su condición se exprese fielmente con la reflexión de sus ideales políticos, ya que su identificación con el papel de la democracia, lo encuentra reglamentado en el vínculo que lo liga a la manipulación de las clases dirigentes, colocando en exposición viva, la condición voluntariosa de su pensar para la escena de la sociedad de control, sin oponerse ni colocar gran resistencia.

La experiencia que arroja resultados en los desajustes de la vida social, representados en la sociedad controlada, conduce a pensar el estado de las epistemes ligadas a la razón adveniente del tiempo vital de la democracia no controlada. En este sentido, es importante resaltar su atemporalidad y su ahistoricidad. La episteme cuando se sintoniza con la noción de democracia, reconoce su carácter historiográfico que conserva su validez para todas las épocas, pero en tiempos presentes, reconoce también su desvanecimiento y su transfiguración a lo contemporáneo (con - traer nuevamente al tiempo) como una respuesta presente pero sin sentido, por consiguiente, no estamos en un tiempo democrático, ella se representa así misma como un concepto eminentemente categórico, analítico, tautológico, una representación, que tal vez es lo que la hace ahora contemporánea, un plano borroso poco entendible, difuso y que hace parte del sentido común que se deja ahí.

La democracia aparece como una lógica borrosa, donde su sentido y significación en lo moderno se confunde con lo contemporáneo, hasta el punto de parecerse históricamente a la figura del poder del Estado, el cual aparece como una gran máquina o monstruo acaparador y dominante de la

vida social (figura de Leviatán). La idea de democracia vista desde esta lógica borrosa, difusa y confusa que se asimila a la figura de la máquina, se presenta sin sentido moderno, no atrae ni se resplandece sobre atenciones, de ahí, que esta máquina se asemeje hoy a una *matrix – hibrys*, fuente de nacimiento de su razón compleja, perpleja, caótica, indeterminada de la aprehensión de sus planteamientos en la tierra, el tiempo, la teoría posible y su lugar en la historia como contemporaneidad, desde esa matriz que da origen a esa pregunta X, esa X que no aparece pero que está ahí, ¿qué es?, ¿quién es democracia?.

Sobre estas razones, la democracia con más ausencia que presencia, aparece como espectro que sospecha unas ideas fuertes sobre el sujeto que deviene en democracia, la idea del despojo, la exclusión de la razón de ser para quién, y la idea de su razón de ser el que se es, en razón de su realidad, su razón de ser público, del ser de civilidad, del ser en el derecho de autoafirmación, del ser que vive resquebrajándose de las conflictualidades sociales.

Es importante valorar en la noción de los radicales políticos, la función analítica de la perspectiva antropológica de la democracia en sus espacios de pensamiento (sociedad, cultura, educación, cotidianidad, ciudadanía), con la perspectiva política, guía de su misma concepción. La perspectiva antropológica, remite necesariamente a asumir cualquier problemática del hombre en el relieve de la sociedad, por lo que ésta, comprende los tránsitos y migraciones de su estudio crítico en teorías posibles del conocimiento, teorías posibles de ciudad, de urbanidad, de cultura, que se dan por la organización territorial de espacios no pensados, de lugares para la democracia en la autoformación, la autoconstrucción, la autopoiesis reflexiva del sujeto, que recuerda en las soledades de su pensamiento, como la política de pensarse a sí mismo en la nostalgia de ser dos; con la capacidad

desfronterizada de su obrar en el cuidado de sí, es la capacidad conjunta que lo liga a las perspectivas de otros.

A nivel de las experiencias concretas que existen en razón de la democracia, se plantean las condiciones de posibilidad de la democracia como proceso estimulante de la autorrealización humana, idea constituyente sobre la base de pensar una política del desarrollo humano, que supere las superestructuras políticas de la sociedad de control, en la cual, alcanzar ideales de política, concentra el reconocimiento de un campo de conocimiento como objeto de construcción de sujetos políticos, que hacen uso de sus determinantes radicales instituyentes, en claras dimensiones del porvenir.

Fayad, interroga las emergencias surgidas en la necesidad de cambiar ante los problemas, y sobre el qué hacer con la vida, citando en un plano de immanencia político a Deleuze y Guattari: *“preguntarse ¿qué hacer con la vida? es desplazarse hacia un problema político. La política, hay que pensarla, no como el estudio de las formas de poder, sino, como el problema de liberar la vida de las formas de poder; (la política no es ciertamente una ciencia apodíptica⁶¹, procede por experimentación, tanteo, inyección retirada, avances y retrocesos) “⁶². Esta postura, induce a pensar y re – pensar el estado de la antro – política, en los conceptos que se dejan seducir por nuevos imaginarios radicales, apuntalados bajo la orientación de una racionalidad abierta, crítica y compleja, y sobre las posibilidades de capturar las oscilaciones de un pensamiento que se rizomatiza en la democracia y la política, evitando sumarse a la caricatura de la historia, sospechando los espectros que tantean nuestra certidumbre de convivencia.*

⁶¹ “Esto quiere decir que la política no es una ciencia convincente, demostrativa, es decir, que admite contradicción”.
FAYAD, Op. Cit., p. 174

El intento de aclarar muchos de los pasajes borrosos y lógicas por las que fluye el término y el concepto de democracia, radica en comprender el carácter y el sentido complejo de las praxis humanas, la palabra democracia le da sentido a la praxis de la educabilidad y la enseñabilidad, sobre la proyección del que hacer político de los sujetos, que configuran sus prácticas en los lugares de su alcance, de habitabilidad, de imaginación y de extensibilidad, por donde en realidad, se ubica el lugar de **demos**⁶³, el lugar donde se vive la democracia, en el demos individual, de la comunidad, donde se experimenta la necesidad de la democracia para una común – unidad.

De esta manera lo democrático y lo político, deben ser experiencias que se vivan en espacios abiertos, en un pensamiento crítico, develando las razones existenciales en la complejidad, para comprenderlos, no necesariamente desde las bases de la formación, sino desde las condiciones de posibilidad, la apuesta por un pensar para el desarrollo humano; es volver a la condición humana de la política, al lugar del demos, a la sensibilización con la promesa, con los valores supremos, la libertad, la igualdad, la fraternidad (antropopolítica) y con la experiencia socio – cultural de la convivencia, la del sujeto político con el mundo (antropo – cosmo – política), la (etho – política).

⁶² DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Felix. *Mil Mesetas*. Pretextos. España. 1994. p.465. Citado por FAYAD, Ibid. P.126

⁶³ "Qué es para Ranciere la política propiamente dicha?. A su juicio, es un fenómeno que apareció por primera vez en la antigua Grecia, cuando los miembros del demos, (es decir, las personas que no tenían ningún lugar firmemente determinado en el edificio social jerárquico) exigieron que se les escuchara contra quienes ejercían el poder y el control social". ZIZEK, Slavoj. *El Espinoso Sujeto*. Paidós. Buenos Aires. 2001. p. 201 - 202

EL PUNTO COMPLEJO DE LA MIRADA INTERDISCIPLINAR

“Requerimos una reforma de pensamiento que pueda unir la cultura humanista de inteligencia general y la cultura científica compartimentada en disciplinas aisladas, que pueda unir la reflexión sobre el destino humano, sobre el devenir de la ciencia, con la teoría científica. Para esto hay que introducir una noción de causalidad en bucle y multirreferencialidad por encima de la causalidad mecánica y lineal”⁶⁴

La dinámica de la actividad actual de los procesos educativos, vistos desde muchas ciencias y disciplinas, merece un tratamiento detallado y analítico con respecto a la lógica con la cual se ha abordado el conocimiento, en los espacios donde lograron una aceptación valorada y argumentada por la hermenéutica y sus desarrollos, lo cual hace que su organización estructural adquiera una consistencia lógica debido a la mecanización de los procesos, operacionalizados parcialmente en diferentes sectores de la realidad.

Naturalmente, la creación de ciertas condiciones “interdisciplinarias”, nacidas en el desarrollo de los procesos educativos en las ciencias y disciplinas, así como de otros aspectos de las tecnologías, son observadas como sinónimo de progreso, crecimiento y evolución, por la calidad de un conocimiento garantizado por su posibilidad de aplicación racionalmente fáctica a la realidad natural o social de los grupos humanos.

Dichas condiciones del conocimiento, aún a expensas de la exuberancia marcada por el avance del crecimiento científico-tecnológico, pone a prueba el concepto específico esencial (conocimiento), como totalidad unitaria y

⁶⁴ GUARÍN, Germán. *Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad*. Publicaciones Universidad de Manizales. Manizales. 2004. p. 104 - 105

unidimensional, que se difunde por diversos campos y espacios específicos, donde marca un excelente optimismo, pero que a su vez, marca y genera un gran desequilibrio para lo radical humano.

Al aproximarnos a tan efectiva realidad, es imprescindible resaltar el papel que juegan los diferentes conocimientos en sus tránsitos y conexiones sobre la gran masa mediática, confluendo sobre ella en forma de dispersión, reagrupación y multiplicación; posibilidades de acercamiento e integración de intenciones y acciones que son objeto de estudio de muchas ciencias y disciplinas, para fortalecer su conceptualización de saberes específicos, sin necesidad de romper o forzar las estructuras teorotemáticas, que a nivel historiográfico han dado cuenta de procesos de organización convincentes a la luz de apropiadas secuencias y coherencias, de análisis de aplicabilidad.

Es por esto que al introducimos en el análisis de los signos interdisciplinarios que presentan las ciencias y disciplinas en sus aplicabilidades, vinculamos necesariamente una posición reflexiva y crítica del pensamiento sobre el papel que desempeñan dichas aplicabilidades en esta modernidad contemporánea, para dilucidar más efectivamente, lo que ellas desean presentar como hallazgos y resultados, frente a lo que en un principio se presentó como aquella distancia que ha separado lo radical humano.

Para abordar esta gran magnitud de los saberes racionales dentro de su lógica científica o disciplinar, no es necesaria la aproximación en términos de exactitud o precisión, ya que en las fuerzas y potencialidades del conocimiento, se destaca que en la condición del *logos*, se pueden desplegar e integrar otro tipo de acciones inteligentes, sobre otros medios o

circunstancias que se presentan como abismos, caos, incertidumbres, que en nuestro medio tratamos de comprender como proyección del *logos* en acciones valorativas y creativas que cualifican las actuales movibilidades del conocimiento en complejidad.

Al respecto, Morin responde a la idea de que la realidad rebasa plenamente el conocimiento y el saber, así es como *“el tejido de lo que llamamos real comporta capas, agujeros, emergencias que son sublógicas, supralógicas, alógicas, extralógicas”* ⁶⁵. Más allá de la fundamentación teórica del concepto, el tratamiento de su lógica y antes de asegurar en una posición fija sobre la denotación que se le otorga a la interdisciplinariedad, es preciso destacar que los objetos de estudio disciplinares y científicos, no se funden ni se agotan en el concepto.

La interdisciplinariedad así concebida, fuera de concertar un diálogo entre las disciplinas, acoge el lenguaje para realizar una lectura de los signos de nuestro tiempo expuestos hoy como complejidad. Los marcos de tratamiento de los procesos educativos, desde esta perspectiva, atrapan las actuales figuras pedagógicas y de pensamiento, con la posibilidad de distinguir lo que en las ciencias, disciplinas y tecnologías, emerge como organizaciones gnoseológicas y ontológicas que orientan las posibilidades de tránsito de los conceptos hacia las tan anheladas metas de realidad humana, de naturaleza siempre interdisciplinar.

Al destacar el interés de lo interdisciplinar, ahora en la interpretación de lo contemporáneo, se manifiesta un primer síntoma expresado como crisis en dicha interpretación: la universalización del lenguaje sobre la ciencia y el conocimiento. Se trata de aquel metalenguaje que se ha constituido en el estandarte del positivismo y que ha marcado claras distinciones entre lo

histórico social y lo histórico socio-cultural, debido a los trazados lineales y unidimensionales del conocimiento, por lo cual, vinculamos un refuerzo interdisciplinar, una nueva lógica al debilitamiento, que puede marcar y deconstruir la tradición teorotemática, reglada por la positivización del conocimiento.

Nuevos síntomas marcan las pausas que efectúa la interdisciplinariedad, sobre los pasos por lo cuales transita simultáneamente con los criterios de verdad, la imposición de los valores fundantes de aquellas formas metafísicas y filosóficas representadas como los matices abanderados del positivismo, las utopías y el sentido del valor. No se trata, por lo tanto, de desvirtuar lo que por el tiempo se ha impuesto, como tampoco de promocionar una eliminación; se busca en cambio, posibilitar un *trayectus* o ruta interdisciplinar que pueda deslegitimar, deconstruir, desfundamentar, lo que en el orden de lo histórico socio-cultural, pueda proveer una reflexión para una nueva lógica en organizaciones gnoseológicas que permitan potenciar la emergencia óptica del sujeto.

La interdisciplinariedad permite acceder a retomar la esquematización y la estructura de los principios fundacionales, desde los actuales modos existenciales y las formas de comprender el mundo (episteme). Así es posible vincular conceptos ordenadores de las posibilidades de la realidad humana a las actuales condiciones de la historia en la cual vivimos.

De ahí, parte la necesidad de asociar una nueva lógica desde la deconstrucción o desfundamentación, desde la episteme particular del sujeto, desde la lógica que nutre esta episteme como reflexión sobre lo que se ha convertido automáticamente en lineamientos de racionalidad, descubriendo,

⁶⁵ MORÍN, Edgar. *Ciencia con conciencia*. (Trad. Ana Sánchez). Ánthropos. Barcelona. 1984. p.91

por ejemplo, que muchas ciencias o disciplinas no se comportan necesariamente con otras como algo sistemático o concreto.

Para hacer más clara la visión de estas tradicionales regularidades, destacamos como ejemplo el valor que socialmente, por tradición histórica se le ha otorgado a la pedagogía como eje transversal de principios fundacionales para muchas ciencias y disciplinas. La pedagogía como campo de conocimiento trenza sus acciones y posibilidades del pensar en la urdimbre de la formación, en el punto de la vida y la civilidad que se extienden sobre el amplio holograma de la realidad humana.

Ahora la interdisciplinariedad ubica al sujeto con el mundo para responder a los desafíos, a las líneas esquematizadas del pensamiento, a las estructuras de la racionalidad, para justificar su llamado a pensar sus acciones en las posibilidades de las ciencias, las disciplinas, las tecnologías y los campos de conocimiento sobre los cuales se operacionaliza el sujeto en las formas de comprender el mundo, potenciando aquella necesidad de pensarse así mismo como proyecto de su política, de su humanidad, interrogando en sus planos de pensamiento los elementos que le permitan operar sobre el conocimiento.

Otro de los aspectos que considera la interdisciplinariedad, es la interacción entre la teoría y la praxis, valorado desde el plano de las actuales realizaciones humanas que encuentran desaciertos entre lo propuesto por la teoría y el afrontamiento de los fracasos que se dan por la praxis. En este sentido, un caso específico se da con la pedagogía y su actual operacionalización sobre los paradigmas de las ciencias, al resaltar que el paradigma se especifica como una referencia fuerte de la teoría, mas no, para las posibilidades del pensamiento, para las racionalidades complejas o el plano inmanente de la praxis del sujeto.

Es así, donde dichas repercusiones se presentan como evidencia sustancial en el campo de lo pedagógico, al demostrarse desde visiones del positivismo que al desarrollo de las ciencias quedan expuestos a la verdad paradigmática de los absolutos, los atributos de la pedagogía: la enseñabilidad y la educabilidad, que entre la teoría y la praxis tienden a evitar la especulación al afrontar las posibilidades del conocimiento. Guarín destaca que *“una enseñanza dentro de los linderos del pensamiento de lo complejo es una enseñanza que se ocupa de la causalidad multidimensional, multirreferencial, donde las reformas aludidas han de partir de la problematización a la razón, a la institución, al espíritu occidental”*⁶⁶.

Es en la pedagogía, como campo de conocimiento donde se plantean coordenadas o planos de organización para afrontar los acontecimientos, donde las posibilidades del sujeto se sitúan en la episteme que se hace visible a través del pensamiento como un encuentro con el otro; es una labor de fundamentación para tratar de entender el pensar como figura epistémica en el acontecimiento pedagógico, para indagar que surge desde lo pensado y lo impensado en las prácticas pedagógicas. Al respecto, Fayad expresa que *“las pedagogías son campos donde circulan, se producen o desaprueban enunciados y se pueden legitimar o deslegitimar tipos de saber, problemas o estrategias, dadas las condiciones que se han impuesto”*⁶⁷. La interdisciplinariedad afronta lo pensado y lo impensado en los muros teóricos, técnicos y de medios de comunicación, para abrirse paso al acontecimiento como una estrategia o dispositivo que se vincula a lo pedagógico fuera de las generalizaciones científicas, las certidumbres y las complicidades que conjugan las idealizaciones de los paradigmas.

⁶⁶ GUARÍN, Op. Cit., p. 105

⁶⁷ FAYAD, Op. Cit., p. 86 - 87

Siendo puesta en escena la posibilidad de fundamentar planos de inmanencia en una episteme neural en el campo de la pedagogía, se pueden signar los síntomas que ponen en evidencia la lógica del acontecimiento como dispositivo pedagógico, que reúne en sí múltiples posibilidades que confrontan la teoría desde la construcción de una teoría posible en pedagogía, desde su realidad y su deber ser de realidad.

En esta confrontación, los horizontes de la racionalidad compleja, zanján sobre las teorías y los componentes de ideologías en el campo de la pedagogía, la extensión de una aventura que no parece la realidad humana en objetos específicos sobre los que se deben aplicar controles por la razón de los paradigmas; más bien, se debe destacar la esencia del acontecimiento como productor de un nuevo orden de agrupar, reunir, conjuntar, las ideas interdisciplinarias de un nuevo orden desde lo racional, lo irracional, lo impensado, la otredad, el caos, para detallar en ellos, las características lógicas de la imagen de pensamiento, donde operamos sobre lo dado como pedagógico.

El asunto de la interdisciplinariedad, remite indiscutiblemente a pensar que el entramado de las organizaciones gnoseológicas, posee un zócalo epistémico que se apoya en la aventura de los criterios que a penas se avizoran como complejidad, al comprender que sus planos de pensamiento deben tener un acento diacrítico en la escritura, aquella que es atractor para la movilización de nuevas piezas gnoseológicas en el tratamiento que se le da al campo de la pedagogía.

Tomando la interdisciplinariedad como “cónclave” en el campo de conocimiento de la pedagogía, se manifiesta que en la misma, la escritura es el ejercicio de pensamiento que rompe las unidades epistemológicas y hermenéuticas en la articulación de la teoría y la praxis. Su valor destaca

para la pedagogía, aquello que ha dejado mucho que pensar en términos del pragmatismo del saber pedagógico que se hace práctica a través de la experiencia del acontecimiento en el propio pensar.

Actualmente la aventura interdisciplinar en los criterios de complejidad, desnudan la articulación entre la teoría y la praxis, al reconocer que la presencia de la palabra que signa la práctica pedagógica, tiene un acento pedagógico en las prácticas docentes que evitan caer en el molde de una explicación, y más bien, se consolida en la escritura de la riqueza del propio pensamiento.

La andadura por los territorios pedagógicos

Pantope: La población de la nueva Ciudad – Global no va al trabajo, ni a la fábrica, ni a la oficina, como se cree, sino que va a la escuela desde por la mañana, y la enseñanza no se detiene nunca, ni al medio día, ni por la noche, cuando la televisión, la radio, los medios y las telecomunicaciones, independientes de los husos horarios, no cesan jamás de murmurar...

Pia: Sociedad pedagógica, esta Villa – Nueva no obedece a los patronos ni a los hombres políticos si éstos no se hacen profesores.

Pantope: La revolución industrial alcanza el reino del espíritu, y transforma esta villa única en claustro intelectual.

Pia: Cuando el verbo domina así, la carne y la materia, antes inocentes, nos queda soñar un tiempo paradisiaco donde el cuerpo, libre, podía correr y sentir, a sus anchas.

¡La única revuelta vendrá de los Cinco Sentidos!"⁶⁸

⁶⁸ SERRES, Michel. *La legende des anges*. París. Fayard. 1988. p. 71. Citado por: SALDARRIAGA, Oscar. Del oficio de MAESTRO: Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia. Magisterio. Bogotá. 2003. p. 253

Michel Serres. La leyenda de los ángeles.

El hombre tiene que realizarse a sí mismo, implicando a su vez, la figura del otro. Esto representa un encuentro continuo de movi­lidades de un conocimiento existencial, que vive retozando sobre representaciones psicológicas desplegadas en el relieve de lo humano. El conocimiento existencial producto de la organización cultural, es la agrupación dinámicamente entretrejida (compleja) de fragmentos e imágenes que en las dimensiones de una razonabilidad social, han instituido la idea de unidad, la configuración de un caos habitable, caos por el que circulan los hechos sociales sobre razones de orden, direccionalidad, seguridad, dados constitutivamente, por la ubicación y posesión de lo determinado, el lugar que se recuerda por su denominación, el lugar que representa el vínculo social uniforme, la calle geométrica, el espacio tejido a través de discursos sociales y antropológicos.

La diversidad de interpretaciones, de hechos conjugados, de representaciones territorializadas, de construcción y estructuración de superficies; multiplican las acciones y hechos sociales, fusionados sobre espacios funcionales, estereotipados por unidades de identificación, con un lugar al que se refieren y remiten como localidad. El factor de territorio, que determina la transmisión local admitida, recrea el crecimiento y desarrollo de las finalidades de la cultura, para las condiciones de una sociedad, y produce un sentido de razón inherente a la causa de la producción semejante, la comprensión de un sentido finalístico, como captura de una serie de experiencias socialmente identificables sobre la idea de organización.

Los formatos legales de territorialización, se constituyen en órdenes para urbanizar las razones de convivencia humana sobre la ciudad, en caos

organizados de construcciones, donde se ponen lazos, se levantan paredes, se pintan fronteras, se extiende los límites, para contener y reprimir en el propio relieve, los movimientos automatizados de los sujetos que vibran en la trampa graciosa de la masa mediática.

La figura de la andadura, permite viabilizar el flujo de planos de inmanencia por la insensibilidad territorial de los espacios ciudadanos, le posibilita al sujeto pensar lo urbano en los encuentros y desencuentros, pensar en el espacio público sobre lo inopinado, la conjetura, lo sorprendente, lo misterioso, lo absurdo, el anonimato. La andadura es el rumbo del emigrante cultural, un viajero de los espacios no asentados ni reducibles, de la polis registrada, es un sujeto que en su forma de pensar la cultura y la sociedad, habita en tiempos vitales, las fronteras de los territorios para mirar sobre ellos, habita los tiempos y espacios de los no-lugares, que se movilizan como emergencias frente a su superficie de acontecimientos, superficie que no se hace terrestre en los remanentes; sólo suman acciones constitutivas de un sentido historiográfico.

La andadura por los territorios pedagógicos, configura un pensamiento que se rizomatiza por las brechas y aberturas, para dilucidarse entre las normalizaciones sometidas a las condiciones de educabilidad y enseñabilidad de la cultura, en recorridos existenciales por espacios no habitados, instantes, opacidades, lugares no practicados, la posibilidad de un encuentro; es un pensar la idea de mundo, mudando en el interior una pedagogía, para emerger en proyecciones de socialidad.

La socialidad, es el espacio-tiempo para la codependencia de la vida, la socialidad deviene acontecimiento como configuración de los espacios espectrales que recobran la conciencia corporal y el sentido del espíritu, es el cruce de elementos en movimiento, donde se transforman los aprendizajes

constituidos sobre conocimientos, *mythos*, arquetipos, teleologías, donde aprueban o desaprueban la identificación cultural como un todo social, sobre planimetrías del orden de la superioridad o la perfectibilidad. El papel de la pedagogía realmente se expresa, se comunica y se realiza en la figura de la andadura; ella se instala en el lugar de lo paradigmático, se instala como función reconstructiva en la dispersión de los sentidos, solicita e inquieta haciendo temblar las estructuras, escapa en los acontecimientos a través de la expulsión de los espacios, nos saca y nos distancia de los ruidos, voces y pensamientos de los sistemas conceptuales de la metafísica logocéntrica, evita ser producida por los sistemas que la disponen sobre territorializaciones explicadas y definidas.

Por el modo como irrumpe la andadura en el rumbo de los territorios pedagógicos, su pensamiento rizomático hace posible la aprehensión de las impresiones de vacío, caos e incertidumbres que estrechamente se compactan en las estructuras parametrizadas de la educación, la cultura y la sociedad, complejizando una red evanescente de gritos, luchas, e ideologías de la vida mundana, debilitados ante la distracción sospechosa provocada el acontecimiento.

El pensar que se sustrae en complejizaciones, convoca a desposeerse de lo que no se es, perderse para encontrarse, rompe las ataduras lógicas para deconstruir la arquitectura conceptual que atrapa los cuerpos alimentados de sus racionalismos monológicos. Deconstruir los axiomas identitarios de la territorialización de los *urbanitas*, así como restituir la dignidad humana para des-sedimentar los estratos de clasificaciones ontológicas, es una tarea retadora para la educación contemporánea, que escribe en la razón del acontecimiento, la escritura que obliga a otra lectura nos saca de la ausencia, donde hay tiempo para leer en el tiempo otra posibilidad de existir siendo distinto.

La andadura asume el acontecimiento como territorio pedagógico, ubica la referencia de los no lugares pedagógicos, el no lugar del afuera, de lo impensado, de la otredad, que no se sujetan a la comprensión hermenéutica del sentido, a una visión de epistemologización, porque el acontecimiento como acaecer no sería un objeto de estudio posible para la epistemología, ya que se interroga si existe la posibilidad de matematizarlo, jerarquizarlo, o concretizarlo?

En este sentido, la andadura es subjetivación en cuanto, se puede observar la forma como discurre la pedagogía por el no-cronos del acontecimiento, su habitancia en los lugares y no lugares que seducen, atraen e inspiran otras formas de pensamiento, de conocimiento, espacios que no requieren aprobar o desaprobar saberes para la constitución de una idea humanidad en la cultura o sociedad.

La apuesta por la andadura en los territorios pedagógicos, promueve integrar magnitudes de pensamiento en la cultura que se devela a la sociedad, en posibilidades de creación, más no, de densidad de racionalidades concentradas en una visión unilineal del mundo. Alcanzar magnitudes de posibilidad en los planos de pensamiento, incrusta la aprehensión problémica de la realidad, en una conciencia gnoseológica de lo pedagógico, en la comprensión del caos para vincularlo a lo pedagógico, donde los no-lugares, son ocupados por los territorios de la otredad en el retorno del exilio, espacios no clausurados a las posibilidades de la formación en sus condiciones de educabilidad y enseñabilidad.

La construcción desde el a – método

“El método es también un ejercicio de resistencia espiritual organizada, que, como quería Adorno, implica un ejercicio permanente contra la ceguera y el anquilosamiento generado por las convenciones y clichés acuñados por la organización social”⁶⁹

Dar inicio a la idea de ejecutar un ejercicio de escritura como obertura para una actuación pedagógica permanente, despliega en la superficie de la atmósfera de la complejidad, una cadena de artificios expresivos del pensar la escritura como radical político de la pedagogía, que en su discurrir, incluso no se esperaba. El grado de libertad que ofrece el texto, coloca en escena viva una realización eminentemente humana del pensamiento, la apertura hacia lo pedagógico como escritura, que toma forma desde las perspectivas incluyentes y excluyentes de una lógica que instituye un nuevo orden en los problemas del conocimiento, en la reforma del pensamiento. Encontrarse en el sentido de la tierra, el tiempo y la teoría, obliga a experimentarse como producción creativa en los conocimientos sensitivos e intelectivos de la propia obra de conocimiento.

Despertar en intereses, en movimientos de dispersión y diseminación, en ambición y aventura significativa por el mundo de la vida, en ocurrencias expuestas en la idea de la conjetura, son el planteamiento de la racionalidad orientadora, que ubica el interés creador en la salida de la ruta hologramática⁷⁰ de un primer trazado compositivo (Tópicos de indagación). La idea de tiempo no se piensa como absoluto, los movimientos que regulan y controlan la normatividad procesual, se desvanecen en las opacidades y claros oscuros, de los intereses apuntalados herméticamente sobre su propio

⁶⁹ MORÍN, Edgar. Educar en la era planetaria. Op. Cit., p. 33

⁷⁰ “Al igual que en un holograma cada parte contiene prácticamente la totalidad de la información del objeto representado, en toda organización compleja no sólo la parte está en el todo, sino también el todo está en la parte”. Ibid., p. 38

cierre. El tiempo viene a ser la desviación de la mirada hacia una nueva situación incierta del tiempo vital.

Ahora, nuevos marcos de tratamiento, y de presentación de nuevos campos de conocimiento, problematizan la teoría, para hacer de la teoría algo posible; el campo de conocimiento en pedagogía, desarrolla la idea de hacer aprehensión en circuitos hologramáticos, articulando los saberes por los tránsitos que viabilizan la toma de notas destacadas de un problema crucial, la captura de un problema que destina la aptitud de indagar sobre un horizonte de investigación sostenible, horizonte de indagación posible sobre puntos estratégicos, nodos de comunicación y múltiples articulaciones en múltiples relaciones posibles (Problema crucial).

¿Qué límites del conocimiento nos imposibilitan para actuar en un trayecto de pensamiento permanente? El rompimiento de los límites es propio de una racionalidad crítica, las conexiones cruciales del conocimiento, alcanzan el magma intelectual de las razones que armonizan la longitud del pensamiento que se hace escritura, instaurando una topología para el pensar creador, sobre ámbitos y maneras de incorporar nuevos lenguajes (Fundamentación compleja).

Los espectros que salen de la mortaja viva, de la lógica enmascarada, saltan a la palestra del propio pensar, la palabra se apaga en el ruido de voces, esperando que se resignifique como una palabra que se hace fonológica en la escritura, en la organización gnoseológica del conocimiento, que pone a prueba la longitud del discurso, el peso de la teoría, en la realidad posible de la potencia que se transforma en acto, en diálogo, en la afirmación del

sentido de la episteme (Dialogicidad compleja). Las posibilidades que se hacen ambición, develan el pensar como método, como conocimiento terrestre, como poiesis noológica en un actuar permanente, encontrándose para perderse en los tiempos vitales, desde las razones para la racionalidad abierta hacia la crítica y la complejidad; el pensar, primer radical político inmanente de la naturaleza humana, se hace presencia en la escena viva de la existencia del otro y del mundo como organización creadora.

AUTORES CONVOCADOS

ARENDR, Hannah. ¿Qué es la política? Paidós. Barcelona. 1993

ARIAS, A. Gustavo. La pedagogía un asunto de la formación humana. EN: Seminario de contextualización. Universidad Católica. Manizales. 2003

BARTHES, Ronald. Lo Obvio y lo Obtuso. Paidós. Barcelona. 1996

CAMPO, Rafael. Formación integral, modalidad educación. EN: Formación integral. Modalidad educación posibilitadora de lo humano. Bogotá. 1999

CARRIZOSA, Julio. Colombia de lo imaginario a lo complejo. Universidad Nacional. Bogotá. 2003

CHACÓN, Carlos A. Condiciones epistemológicas y pedagógicas para una hermenéutica ambiental. Tesis Maestría en Educación. Universidad Católica. Manizales. 2003

COMENIO, Juan Amós. La Pampedia. Traducción Federico Gómez R. De Castro. UNED. Madrid. 1992

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. Mil Mesetas. Pretextos. España. 1994

DÍAZ, Álvaro. BITÁCORA. Ensayos sobre educación para la ciudadanía. Universidad Católica. Manizales. 1999

DURKHEIM, Émile. Educación y sociología. Península. Barcelona. 2003

FAYAD, Jaime. Del Caos al Pensamiento. Epistemología arqueológica. Universidad del Valle. Cali. 2001

FLÓREZ, Rafael. Hacia una pedagogía del conocimiento. Mac Graw Hill. Bogotá. 1994

FOUCAULT, Michael. La Arqueología del Saber. Siglo XXI. México. 1996

FULLAT, Octavi. Filosofías de la educación. 3ª Edición. Ceac. Barcelona. 1983

_____. Paideia. Filosofías de la Educación. 1ª Edición. Ceac. Barcelona. 1992

GADAMER, Hans George. Verdad y Método II. Sígueme. Salamanca. 1998

GEAVERT, Joseph. El Problema del Hombre. Introducción a la antropología filosófica. Sígueme. Salamanca. 1991

GIROUX, Henry. Los Profesores como Intelectuales. Paidós. Barcelona. 1997

GONZÁLES, Sergio. Pensamiento Complejo. En torno a Edgar Morín, América Latina y los procesos educativos. Magisterio. Bogotá. 1998

GUARÍN, Germán. El Derecho a la Individuación. EN: Seminario problemas y cuestiones capitales inherentes a la consideración epistemológica de la subjetividad. Universidad Católica. 2003

_____. Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Publicaciones Universidad de Manizales. Manizales. 2004

_____. De la Formación como Poiesis a la Formación como Praxis. CIUM. Manizales. 2003

HERBART. Bosquejo para un curso de pedagogía. Trad. Lorenzo Luzuriaga.
La Lectura. Colección Clásicos.

KANT, Immanuel. Pedagogía. Trad. Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascal.
Akal. 3ª Edición. Madrid. 2003

LYOTARD, J. F. La postmodernidad. Gedisa. Barcelona. 1987

_____. La condición postmoderna (informe sobre el saber). Red Editorial
Iberoamericana. México. 1993

MEIRIEU, Philippe. DEVELAY, Michel. Emilio, vuelve pronto...¡ se han vuelto
locos!. Artes Gráficas del Valle. Cali. 2003

MORÍN, Edgar., et al. Educar en la Era Planetaria. Gedisa. Barcelona. 2003

_____. La Cabeza bien Puesta: Repensar la reforma. Reformar el
pensamiento. Nueva Visión. Buenos Aires. 2002

_____. Introducción al pensamiento complejo. Gedisa. Barcelona. 1996

_____. El Método III. Trad. Ana Sánchez. 3ª Edición. Cátedra S.A.
Madrid.1999

_____. Ciencia con conciencia. Trad. Ana Sánchez. Ánthropos. Barcelona.
1984

_____. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.
Magisterio. UNESCO. Bogotá. 1999

NOGUERA, Ana Patricia. Educación Estética y Complejidad ambiental. Universidad Nacional. Manizales. 2000

NOT, Louis. Las pedagogías del conocimiento. Fondo de cultura económica. México. 1997

NIETZSCHE, Friedrich. Así hablaba Zaratustra. Orión. Bogotá. 1996

_____. Humano demasiado humano. Géminis. Bogotá. 1998

PATIÑO, Samuel. Educación y Democracia. EN: Seminario de Contextualización. Universidad Católica. Manizales. 2003

PERAFÁN, Gerardo A. Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Magisterio. Bogotá. 1997

PESTALOZZI, Juan Enrique. Canto del Cisne. Traducción José Mallart. Segunda edición. Porrúa. México. 1996

PLATÓN. Diálogos. Bedout S. A. Medellín. 1981

RUJANA, Miguel. Nietzsche en el horizonte del la contemporaneidad. Siglo del Hombre. Bogotá. 2002

SALDARRIAGA, Óscar. Del Oficio de Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia. Magisterio. Bogotá. 2003

TERRÉN, Eduardo. Educación y Modernidad. Anthropos. La Coruña. 1998

VASCO, Eloisa. Maestros, Alumnos y Saberes. Magisterio. Bogotá. 1997

VATTIMO, Gianni. La Sociedad Transparente. Paidós. Barcelona. 1990

_____. Hermenéutica y Racionalidad. Norma. Bogotá. 1994

VILLEGAS, Luz A. Percepciones sobre la formación de los docentes universitarios. EN: Centro de Investigaciones Universidad de Manizales. Manizales.

VIVES, Juan Luis. Tratado de la Enseñanza. Traducción José Ontañón. La Lectura. Colección Ciencia y Educación. Clásicos Madrid. Libro segundo.

ZAMBRANO, Armando. Los Hilos de la Palabra. Pedagogía y Didáctica. Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali. 2002

_____. La Mirada del Sujeto Educable. La Pedagogía y la Cuestión del Otro. Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali. 2001

ZEMELMAN, Hugo. Los Horizontes de la Razón. México. Anthropos. 1992

ZIZEK, Slavoj. El Espinoso Sujeto. Paidós. Buenos Aires. 2001