

Caminos abiertos entre maestros

Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

Gloria María López Arboleda

Gloria María Isaza Zapata

(Compiladoras)



Universidad
Pontificia
Bolivariana

370.1
C183

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados / Gloria María López Arboleda y otros 7 -- Medellín: UPB, 2019.
171 p: 14 x 23 cm.
ISBN: 978-958-764-744-0 / 978-958-764-745-7 (versión digital)

1. Pedagogía -- 2. Calidad educativa -- I. López Arboleda, Gloria María, autor

UPB-CO / spa / RDA
SCDD 21 / Cutter-Sanborn

© Gloria María López Arboleda
© Gloria María Isaza Zapata
© José Nicolás Atehortúa Atehortúa
© Alejandro Maya Arango
© Olga Lucía Gil Taborda
© Juan Carlos Echeverri Álvarez
© Kelly Samadi Vásquez Gómez
© Jenny Josefina Vicuña de Rojas
© Editorial Universidad Pontificia Bolivariana
Vigilada Mineducación

Caminos abiertos entre maestros. Diálogos con licenciados y profesionales no licenciados

ISBN: 978-958-764-744-0
ISBN: 978-958-764-745-7 (versión digital)
DOI: <http://doi.org/10.18566/978-958-764-745-7>
Primera edición, 2019
Escuela de Educación y Pedagogía

Gran Canciller UPB y Arzobispo de Medellín: Mons. Ricardo Tobón Restrepo
Rector General: Pbro. Julio Jairo Ceballos Sepúlveda
Vicerrector Académico: Álvaro Gómez Fernández
Decano de la Escuela de Educación y Pedagogía: Guillermo de Jesús Echeverri Jiménez
Editor: Juan Carlos Rodas Montoya
Coordinación de Producción: Ana Milena Gómez Correa
Diagramación: Sissi Tamayo Chavarriaga
Ilustraciones: Juan José Ospina Gutiérrez
Corrección de Estilo: Eduardo Franco

Dirección Editorial:
Editorial Universidad Pontificia Bolivariana, 2019
Correo electrónico: editorial@upb.edu.co
www.upb.edu.co
Telefax: (57)(4) 354 4565
A.A. 56006 - Medellín - Colombia

Radicado: 1859-30-05-19

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier medio o para cualquier propósito sin la autorización escrita de la Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.

Agradecimientos y dedicatoria

Inicialmente, agradecemos a todo maestro Profesional No Licenciado, que ejerce en universidades, instituciones tecnológicas y técnicas, colegios privados y públicos, y en distintos ámbitos de la educación; ellos han sido los motivadores de este libro pues, con su labor inspiraron las letras de los autores. A los Licenciados que noblemente hicieron parte de la investigación ya que con sus percepciones, sensaciones y diferencias aportaron de forma contundente a esta obra.

A la Universidad Pontificia Bolivariana, en especial al CIDI (Centro de Investigación para el Desarrollo y la Innovación), institución que favorece procesos de investigación y ha acompañado desde el inicio este proyecto. Además, que hace parte de la formación académica y profesional de todos los autores.

A la Gobernación de Antioquia, que, a través de su programa Becas de Maestría, motivó la investigación sustrato de este ejemplar y proporcionó mediante el Plan de Condonación, una excusa para materializar un sueño.

A todos los colaboradores, compiladores y editores que facilitaron el proceso, permitiendo llevar este proyecto a la realidad.

Finalmente, dedicamos esta obra a nuestras familias: motivación, inspiración y fuerza.

grado honorífico, y además sugerida por los jurados para publicación, su autora (Olga Lucía Gil Taborda) hace extensiva la invitación a expertos y docentes en diferentes áreas de la educación en Colombia para reflexionar en torno a sus principales hallazgos de investigación, nutrirlos con su experiencia y experticia para ofrecer al público académico y científico un libro que dé cuenta del pensamiento de diversos profesionales de la educación en Colombia.

Es importante anotar, además, que la PNL Olga Lucía Gil Taborda fue becada por la Gobernación de Antioquia para la realización de la maestría, lo que da cuenta del vínculo que continúa existiendo entre el Estado, la universidad y sus propósitos de acompañar y aportar en la formación de los docentes en Colombia.

Termina esta introducción con la invitación a los lectores a ampliar sus horizontes de comprensión sobre los sujetos maestros que están en la escuela: más allá de un decreto que los diferencia y separa, existe una vida cotidiana, la de la escuela, que los reúne en pro de un mismo ideal y de un mismo compromiso.

Referencias

Freud, S. (2015). *Moisés y la religión monoteísta*. (J. L. Etcheverry, trad.). Buenos Aires, Argentina: Amorrortou.

La educación como hecho cultural

José Nicolás Atehortúa Atehortúa



Introducción

Este capítulo plantea que la educación, más que adscrita al ámbito legal, del que recibe su carácter normativo, es un constructo cultural orientado a la formación del sujeto. El punto central se constituye desde un horizonte de comprensión, cuyo sustento epistemológico y contextual permite identificar la condición maestro de un sujeto que habita la escuela desde su saber específico, y que vive su experiencia en discernimiento permanente, en donación gratuita e interacción con los otros: los profesionales no licenciados (PNL).

La estructura inicia con un contexto sobre la educabilidad en una sociedad en la que se oculta la figura del sujeto y que representa la celeridad y el imperio del poder que recae sobre el individuo. Luego, se incorpora la figura del maestro con la intención de recuperar el sentido primigenio de su quehacer en la escuela, pues es el escenario en que acontece el encuentro y la interacción entre sujetos. Después se aborda el rumbo que tomó la educación hacia la formación del sujeto después de su inevitable paso por la normatividad. Acto seguido, se resignifica la comunidad académica (de la cual hacen parte los PNL), y se concluye con un apartado sobre asuntos que tiene que gestionar la escuela para propiciar la convivencia y dejar evidencia del ineludible compromiso con la promoción de la cultura humana.

La educación y su carácter normativo

Educación es un concepto polisémico pero no equívoco. De él se desprende la educabilidad del sujeto, que, como lo expresa Echeverri (2003), “encuentra su mayor potencial en la posibilidad que le brindan los saberes, pues son estos los que, en su exposición e interlocución dentro del ámbito escolar, propician formas de relación e interacciones entre los sujetos” (p. 7).

Varias comprensiones acontecieron en torno a la educabilidad. En primer lugar, los actores del acto educativo fueron mirados desde el tríptico educación, escuela y gobernabilidad. En tanto la educabilidad estuvo atravesada por la norma, rotuló algunas condiciones antropocéntricas en la escuela, cuyo proceso de individuación advierte poco individualismo y conocimiento de sí, una tendencia a comprender al sujeto desde fuera, pero el vínculo con el entorno y la cultura, entendida como modo de relación y estilo de vida, reclamaron el cultivo de lo humano.

En segundo lugar, la gobernabilidad le aportó a la educación un estatuto jurídico útil para el propósito teleológico y orientador de procesos. En esta perspectiva, la escuela se ubicó en la distancia con respecto al sujeto, es decir, que la escuela se dejó provocar por vía estatutaria y se dedicó al cumplimiento de la legislación, mientras trataba de no ocultar al sujeto. La contraintencionalidad de esta comprensión tuvo lugar cuando el sujeto optó por hacer una aportación sin condicionamientos a través de un acto libre, expresión de su subjetividad, y admitía que en la norma subyace un saber, pero que este es primariamente iluminativo y secundariamente preceptivo.

Foucault (1982) propuso una mirada crítica sobre este fenómeno y aclaró que la educación debe acontecer como cultivo del carácter humano: Sócrates dice: “Tú ignoras, pero eres joven; por tanto, tienes tiempo, no de aprender sino de ocuparte de ti” (p. 58).

Más adelante, indica la importancia del imperativo “ocuparse de sí”, entre la pedagogía entendida como aprendizaje y esa otra forma de cultura, de *paideia* que circula en lo que podríamos llamar la cultura de sí, la formación de sí; *paideia*: proceso de formación de los niños que en la cultura griega implicaba dos comprensiones: la primera, una formación técnica, y la segunda, la formación en valores; ello incluía la socialización de los individuos en el contexto de la escuela.

La *Selbstbildung*, alocución alemana que se entiende como formación de sí, autoformación. Como dirían los alemanes, en ese desfasaje, en ese juego, en esa proximidad. Advirtió, además, que la finalidad de la educación se centraba en la educabilidad y la instrucción para producir así una dimensión extraña de la subjetividad; no es el horizonte de la finalidad, sino del encadenamiento entre procesos propios de la formación lo que le interesaba; no centró el problema educativo en la falta de valores, sino en el descubrimiento de lo que es el sujeto para sí mismo.

Foucault (1982) señala que una crisis antropológica está en la base de la crisis educativa: un menoscabo de la confianza en sí mismo, de las relaciones de confianza. Para el autor, la crítica al modelo educativo pasa por el filtro de un imperativo que destaca la subjetividad; por eso, señala, en primer lugar, el imperativo “hay que ocuparse de sí mismo”... Y, en segundo lugar, la “inquietud de sí”... “Si debo preocuparme por mí mismo, es para llegar a ser capaz de gobernar a los otros y regir la ciudad” (p. 312).

Es preciso, por tanto, que la inquietud de sí sea tal que, al mismo tiempo, revele el arte, la *tekhné*, el *savoir faire*, comprendida como la destreza o gracia especial que tiene una persona para hacer las cosas, especialmente las relacionadas con el trato social que permitirá gobernar bien a los otros: [...] en primer lugar, en el imperativo “hay que ocuparse de sí mismo” [...] Y, en segundo lugar, en la “inquietud de sí” [...] Si debo preocuparme por mí mismo, es para llegar a ser ca-

paz de gobernar a los otros y regir la ciudad. Es preciso, por lo tanto, que la inquietud de sí sea tal que, al mismo tiempo, revele el arte (la *tekhne*, el *savoir faire*²) que permitirá gobernar bien a los otros. (Foucault, 2002, p. 65)³.

Esta tradición filosófica le permitió a Foucault analizar las diferentes etapas de “gubernamentalización” de la vida, por lo que vio la necesidad de construir un lenguaje político vinculado a la *bios = vida*, que dejó en evidencia la crisis de las instituciones democráticas de la modernidad y su dificultad para apreciar los derechos individuales y colectivos, como la libertad y la seguridad. En consecuencia, destacó el gran riesgo de la educación: asumirse a sí mismo. La educabilidad, en su sentido originario, era un asunto personal, pero evolucionó hacia una condición social, por lo que se exigió que el sujeto recibiera y creara cultura mientras era influido por el entorno que lo supeditaba a una convivencia significativa con los otros.

Con el tiempo se necesitó de la enseñanza; la figura del maestro le convenía en razón de que el sujeto es como un punto de convergencia de múltiples factores que contribuyen a su madurez progresiva. Se permitió que el maestro incursionara en la escuela supeditado a tres funciones esenciales: gobernar, instruir y disciplinar; de la primera función, se esperó que brindara opciones sobre la manera de moldear la conducta del sujeto; de la segunda, que despertara interés hacia los saberes; y de la tercera, que dictara ordenanzas sobre la conducta moral y ética del sujeto (Echeverri, 2003).

² *Savoir Faire*: Destreza o gracia especial que tiene una persona para hacer las cosas, especialmente las relacionadas con el trato social.

³ Referencia del texto en el idioma original «En premier lieu: il faudrait s'occuper de soi-même» et en second lieu, du «souci de soi-même». Si je dois me préoccuper de moi-même, c'est afin de pouvoir gouverner les autres et gouverner la ville? Nous devons, par conséquent, faire en sorte que cette préoccupation soit telle que, en même temps, elle révèle l'art (la *tekhne*, le *savoir-faire*) qui permettra de bien gouverner les autres (Foucault 1981-1982).

La condición maestro

Los filósofos que se han referido a la educabilidad vinculan este quehacer como arte de vivir, y se refieren a tres conceptos: el primero es *catarsis* que tiene que ver con la limpieza, la purificación del alma de afectos y pasiones. Séneca (1954) se remite al diálogo con su discípulo Sereno, quien sabiéndose capaz de llevar el rumbo de la vida le pide a su maestro que lo lleve a puerto seguro porque su alma está acongojada. Séneca asume el reto de ser su guía, no al estilo estoico, sino al estilo del filósofo que se edifica a sí mismo mientras le señala el camino a su discípulo. De aquí deviene una comprensión primigenia del maestro como aquel que “camina al lado de” y le muestra a su discípulo el “hacia dónde”.

El segundo término es *ellampsis*, que se suele traducir por “iluminación”, una metáfora que no es fruto de la Ilustración, sino de filósofos un poco exiguos pero no intrascendentes. El concepto viene referido por el maestro Ekhart (2002), quien explica que enseñar ayuda a madurar mientras se asume el sufrimiento, a la manera de un rito de iniciación. En el contexto de la *humanitas* de la *paideia* griega, significa ofrecer amistad y consuelo en el dolor; así, la filosofía acontece como consolación, y la educabilidad como arte de comunicar alegría y serenidad. De aquí que enseñar también sea el arte de comunicar reposo a la mente desventurada. De ahí esa comprensión del maestro como “quien funge de espíritu parental”, un cuidador, en razón de la atención ofrecida a aquellos que le han sido encomendados.

El tercer concepto es *henosis* que suele ser traducido por “unión”. El término tiene vínculos con la acepción más antigua de cultura entendida como modo de relación consigo mismo, con los otros, con las cosas y con la trascendencia; el sentido del término indica que el proceso educativo hunde sus raíces en el ensimismamiento o, mejor, en el trayecto a la intimidad de sí para salir al encuentro de los otros. El sentido de la expresión ha sido endilgado a Ortega y Gasset (1996), como el hecho de que el sujeto tiene que gestionar las incertidum-

bres de la cotidianidad, mientras nombra lo que sucede en su interior para la comprensión de los otros. De aquí proviene una comprensión del maestro como “peregrino”, dinámica lo vincula al movimiento (una acepción casi arqueológica), cuyo propósito es reducir el distanciamiento entre sujetos.

Catarsis, ellampsis y henosis, tres conceptos alusivos al arte de enseñar y educar afines con el hecho de vivir habitando el mundo mientras se transforman los sujetos: el que enseña, el que aprende y el que disputa con su propia vida en la mar de las incertidumbres. La escuela se comprende ahora como el escenario de los alternamientos y los diálogos que fortalecen la capacidad de hablar con el otro en y desde el silencio.

Las tres expresiones indican que el maestro es quien camina en los ámbitos de la dignidad humana, y su comprensión antropológica radica en que lo humano es la meta más grande del sujeto. Si bien, la educación puede señalar distancias entre el saber, el hacer y el ser, es al maestro a quien se le exige formar en el ser como afectación positiva del hacer.

Esta dinámica, así ilustrada, servirá para provocar una reflexión sobre el encuentro entre los maestros que portan un saber especializado en el ámbito de la escuela: los PNL, y aquellos que se saben portadores de herramientas pedagógicas para el ejercicio de su profesión: los licenciados. Todos ellos tienen un propósito común: aportar al desarrollo de lo humano, del sujeto que se forma, es solo que esto ocurrirá por primera vez, y de manera estructurada, en el terreno de las interacciones con pares, es decir, en la comunidad académica.

La comunidad académica: su naturaleza y su oportunidad

La comunidad que experimentan maestros se caracteriza por la interacción de los sujetos desde la palabra. Esto en razón de que todo pensamiento humano es limitado. El ser humano tiene necesidad de construir colectivamente la vida y sus intereses porque el ser humano es aquel que “habita el límite”

y por tanto capaz de traspasarlo, esta capacidad le viene dada por su condición de *zoon logon ejon*, alocución griega que significa “viviente capaz de comunidad gracias a la palabra”.

Según Platón y Aristóteles, las polis fueron instauradas por la palabra, que le permiten al sujeto diseñar, proponer y deliberar. De esta fuerza, deriva el sentido originario de la comunidad, concepto acuñado por Platón de quien se dice comunicaba en su dialéctica la pasión por la filosofía y una manera de vivir en el ámbito de las comprensiones más elevadas de la mente humana; a él se le endosa el hecho de acercarnos al concepto que hace referencia a la palabra, al pensamiento y la acción compartida.

En la mirada de Aristóteles, la ciudad (la polis) ha de acoger al extraño, pues él mismo era *meteo* (simpatizante de las ideas macedónicas, no era ciudadano pleno). En el contexto, las polis están en crisis y están a punto de la disolución, pero estas son “el fundamento de la comunidad política, que es creación de los individuos sociales (*paideia*), como justicia (*dikaiosyne*), como intercambio (*allagé*)” (Martín, 1981, p. 121). Las polis nunca fueron armonía sino conflicto, oposición y lucha entre hombres y ciudades: “Un lugar donde las clases sociales luchan por sus intereses, imponen su opinión (*doxa*), la estatuyen como ley (*nomos*) y organizan la administración del Estado (*politeia*) según su concepción de lo que es justo (*dikaion*)” (p. 122).

François Fénelon de Alejandría (1975) trae referencias sobre la experiencia de los griegos para quienes todo dependía de la polis; era costumbre que el pueblo se afanzara solo en la palabra, en ella radicaba la fuerza del discurso político de la Grecia clásica. Así, en la política entendida como “el arte de lo posible”, y a través del ejercicio de la comunicación, el sujeto trataba de incrementarse más allá de lo posible en el descubrimiento de nuevas potencialidades y en el desarrollo de nuevas capacidades, de ahí que se comprenda la comunidad como un conglomerado de sujetos formados para imaginar nuevas formas de convivencia, para razonar nuevas episte-

mes y para desarrollar nuevos escenarios comunicativos, discursos cargados de persuasión.

Heidegger (1996) aporta una mejor descripción del concepto:

El mundo del ser humano es un mundo en común. Vivir es un co-estar con los otros. El estar de los unos con los otros se funda inmediata y a menudo exclusivamente en aquello sobre lo que recae la ocupación común. Un convivir que deriva de hacer las mismas cosas [...] El compromiso en común con una misma causa se decide desde la existencia expresamente asumida. Solo esta auténtica solidaridad hace posible un tal sentido de las cosas, que dejan al otro en la libertad para ser él mismo [...] El mundo se manifiesta en la relación con aquellos con los que uno tiene que ver, con los que uno trabaja o con los que uno piensa hacer algo. (p. 126)

Ruiz (2003), referenciando a Paul Ricoeur, afirma que la comunidad se caracteriza por cuatro dimensiones: a) su dimensión subjetiva, que trata del acercamiento a una nueva forma de cultura, del cultivo de capacidades y competencias propias, así como del cultivo de sí mismos y el cuidado de sí; b) su dimensión intersubjetiva, en la que la comunidad siembra sus raíces en la necesaria corresponsabilidad social y política planificada en la solicitud por el cuidado del otro y de los otros; c) su dimensión ontológica, en la que se constituyen las construcciones colectivas y la comprensión del porqué de las cosas; d) su dimensión psicológica, en la que la comunidad se formaliza en el aprendizaje de las cosas humanas, mientras trata de incrementar lo humano en su diario quehacer.

La comunidad académica puede ser entendida desde sus interacciones semánticas; se trata de una interpretación poco usual, los maestros abordan asuntos formativos como el trabajo interdisciplinario y las articulaciones del currículo, y debaten sobre las funciones sustantivas del maestro: planear, enseñar y evaluar. En ocasiones la comunidad reviste la forma de foro, “porque en ella se discuten asuntos de compren-

sión, de interpretación epistemológica y de fundamentación en investigación, y en menor medida, temáticas sobre políticas públicas” (Atehortúa, 2013 p. 182).

Ahora bien, como lo señala Echeverri (2003), la escuela merece un tratamiento riguroso, porque los seres humanos por el conocimiento tienden a fragmentar la realidad al sentirse portadores de un saber que se especializa cada día, en la integración de los maestros y de los saberes, que de alguna manera cuenta con el aporte de los PNL.

En este sentido, la comunidad académica terminó aconteciendo en espacios informales, de debate abierto: “para hablar de las complejidades, de cómo resolver asuntos cotidianos y cómo fusionar proyectos. El espacio de la discusión rigurosa sobre las áreas del conocimiento, sobre radicalismos temáticos y enfoques metodológicos” (Atehortúa, 2013, p. 183). Comoquiera que se entienda, la comunidad académica siempre será el ambiente propicio para crear el sentido de la condición maestro, el reconocimiento de las diferencias y el desarrollo de prácticas de inclusión.

De la experiencia de acogida a la novedad de la convivencia

Todo aquel que llega a la escuela es un extraño, por tanto, el acto educativo es una práctica de acogida. La primera reflexión que marcará el hito de una preocupación solidaria por el otro, y no solo por la vida, nos viene aportada por Adela Cortina, principal representante de la denominada Escuela de Valencia en su libro *Ética mínima* (1987); ella marca el inicio de una visión de la ética que continúa la estela de José Ortega y Gasset, Xavier Zubiri y José Luis López Aranguren en lo que se refiere a la fundamentación antropológica de la moral. Su discurso cargado de compasión acude al concepto de *cordialidad* como categoría moral integradora de la moralidad humana.

Ética de la razón cordial: educar en la ciudadanía en el siglo XXI (Cortina, 2007b) es la puerta de ingreso a esa manera de

confrontar al ser humano con su capacidad de convivencia y ciudadanía desde la perspectiva de su vínculo intersubjetivo, es decir, la relación consigo mismo; su capacidad creativa y educativa, esto es, su relación con el entorno; y su capacidad política y social, esto es, su relación con los otros. De ahí que en el horizonte de lo humano se vislumbre el hecho de que se pertenece a una familia.

Barcena y Mèlich (2000) afirman que, “si hemos nacido y continuamos vivos es porque hemos sido acogidos y esta acogida hace que establezcamos relaciones con los otros, relaciones igualmente ambiguas, de amor y de odio, de alegría y de tristeza” (p. 18). Si la modernidad distanciaba al hombre de los sentimientos y de la sensibilidad, el discurso contemporáneo lleva en la dirección no contraria, pero sí nueva del sujeto y la comunidad, un sujeto cuya capacidad consiste en advertir la dignidad:

Quien toma en serio el valor de todos los hombres concretos, se sabe y siente responsable de ellos, y de ahí que se le abra un mundo bien distinto al del derecho [...] ese mundo de la solidaridad positiva [...] que en el mundo moral suena la voz de la justicia, pero también una voz diferente: la voz de la compasión y el cuidado. (Cortina, 2007b, p. 155)

Para la filósofa, el hecho de vivir en familia genera una *ligatio* con los otros y, por ende, una *obligatio* que se traduce en responsabilidad, fruto de la reciprocidad, del reconocimiento del otro y de sí mismo; según Levinas (2002), la acogida es el llamado que ese otro hace a mi compasión, a mi amor, porque “amar es temer por el otro, socorrer su debilidad” (p. 266). De igual manera, Aguirre (2011) considera:

Lo que el otro es para un “sí” este “sí” mismo lo es para el otro, y si está llamado para la realización de sí por medio del otro, él mismo está sometido a la condición de no poder progresar hacia su propia realización más que por medio de la contribución del otro. (p. 120)

En suma, la escuela exigió a los maestros gestionar aquello que la misma organización implicaba: las diversidades, las complejidades y las conflictividades. Vale la pena referirse muy brevemente a cada una de ellas para marcar un camino que llevará a la consideración del acto educativo como un hecho cultural.

Gestión de las diversidades en la escuela

La diversidad acontece por la riqueza individual que subyace en cada ser humano. Las diversidades tanto en la vida como en la escuela son la expresión genuina de una individualidad que, al encontrarse natural y vitalmente con otras individualidades, proyecta distintas coincidencias y divergencias determinantes en las relaciones de la comunidad.

Podríamos preguntar ¿cuál es finalmente el aporte de los maestros PNL al sistema educativo, la escuela y sus propósitos? De acuerdo con lo planteado por Mead (1991), quienes llegan a la escuela se fundamentan en la autodeterminación y autorrealización. Propiedades como el *self-respect* y el *sense of superiority* corresponden al encuentro consigo mismos y a la búsqueda de unos propósitos coherentes con la más profunda humanidad.

En este sentido, la riqueza de la comunidad acontece en la expresión genuina de cada sujeto desde su identidad y proyección, esta misma riqueza expone generosas pluralidades que diversifican las relaciones, los sentires, las prospectivas e, incluso, los devaneos en que la vida se vuelve trama y drama, por eso, “los demás hombres, antes que realidades con las que hago mi vida, son realidades con las que estoy en convivencia” (Zubiri, 1989, pp. 251-252); el otro configura el ser en el con-vivir, es decir, en el vivir junto con aquel que es diferente, pero que, al mismo tiempo, configura lo que cada uno es.

La diversidad supone esencialmente vínculos y relaciones marcados por reconocimientos, luchas y dudas, de este modo, todas las interacciones entre actores del acto educati-

vo implican “intriga”. El concepto viene referido por Ricoeur (2009) cuando asume la educación como acto estructurante de la heterogeneidad de la vida, por ello, declara tres primacías: “la mediación que ejerce la intriga entre la multiplicidad de incidentes y la historia única —la primacía de la concordancia sobre la discordancia— y, por último, la competencia entre sucesión y configuración” (p. 47).

El propósito de tales primacías es ilustrar el escenario de la escuela desde primigenias individualidades y amplias diversidades que requieren gestión en medio de las recurrentes divergencias. Los maestros PNL también se posicionaron en la escuela como mediadores entre el saber y las relaciones, por lo que engendraron en su paso cotidiano por los escenarios pedagógicos de la escuela improntas existenciales de amor a sí mismos, de respeto hacia lo diverso, de fuerza en los argumentos.

Gestión de las complejidades

Lo complejo plantea una comprensión conjunta que se entrelaza y es vinculante. Morin (1999), al hablar sobre este tema y al relacionarlo con el campo del saber, plantea:

El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. *Complexus* significa lo que está tejido en conjunto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo (como el económico, el político, el sociológico, el afectivo, el mitológico) y que tienen un tejido interdependiente, interactivo e inter-retroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto, las partes y el todo, el todo y las partes, las partes entre sí. (p. 31)

No se proyecta una comprensión unívoca sobre la noción de lo difícil. Lo anterior expone un cambio en el *statu quo* de lo complejo, pues no es una impresión mental sobre algo, sino que es, sobre todo, y, ante todo, la composición estructural de una realidad. Lo complejo no reside en una percepción,

sino que es una condición referida al sujeto, al contexto y a la realidad de sus relaciones.

Todo ello implica ordenamiento, relacionamiento e identidad. Según Zubiri (1986), la estructura, y en especial la estructura del ser humano, presenta una organización solidaria y corpórea. De esta manera, la complejidad hace explícita una completa exposición de todas las partes y de sus inexorables vínculos que hacen más grande y vital aquella realidad.

Ahora bien, los profesionales que llegaron a la escuela con su saber definido (los PNL) ayudaron a gestionar las complejidades mediante la lectura amplia, objetiva y crítica de la realidad que permite ahondar en la riqueza de la comprensión y de la imaginación; su fuerza simbólica radica en trascender la realidad misma. Mandoki (2006) afirma que las complejidades radican en la comprensión del sujeto que se “prende” de la realidad y se deja “aprehender” también por ella. Acuña igualmente el concepto de “estésis” como abertura del sujeto hacia la realidad, fenómeno que se produce en lo que ella denomina “prendamiento”, que es la base fenomenológica para abordar un objeto de estudio.

Afirma Mandoki (2006) que el ser humano, es “sujeto de prendamiento” y sujeto “por prendamiento”; el prendamiento es abertura, algo así como una ranura, un acto de holgura y profundidad, mientras que el “prendimiento” es encierro y estrechez de la subjetividad, “cuando la sensibilidad no es cautivada sino capturada” (p. 93). Se trata, en efecto, de un movimiento que se gesta en el sujeto, cuando se ubica en la esfera del sentido, en el contexto de la existencia histórica.

Gestión de las conflictividades

Los maestros PNL también se enfrentaron a las conflictividades que son, en primer lugar, de orden cultural; referirse a ellas tiene una intención primariamente iluminativa y secundaria o raramente normativa, porque “ni se puede responsabilizar en exclusiva al sistema educativo del supuesto

deterioro de la convivencia ni la sociedad puede delegar la construcción de la convivencia en la escuela” (Jares, 2001, p. 94); habrá que recurrir a la formación en la confianza para que el sujeto se asuma como actor y gestor de las transformaciones socioculturales de su entorno y logre trascender sus experiencias cotidianas.

A los maestros los convocan varios propósitos al tenor de la Ley 1620/2013, de 15 de marzo, que se refieren a educar para la confianza en el otro: ello implica distanciarse de la pretensión de controlar al sujeto porque ello deriva en la desconfianza; por otro lado, el propósito de educar para la toma de decisiones: se trata de la cultura del criterio, educar sujetos libres, educar para asumirse y asumir la realidad, mientras se hace hincapié en la cultura de la responsabilidad y de la convivencia. Los conflictos se arrojan como oportunidad pedagógica que se realiza mediante el diálogo, la concertación y el reconocimiento de la diferencia para que maestros y estudiantes desarrollen competencias como sujetos activos de derechos en el contexto escolar, familiar y comunitario.

Paz (1990) ilustra mejor el propósito de educar en la libertad y el reconocimiento de la diferencia y la igual dignidad:

A mi modo de ver la palabra central de la tríada es fraternidad. En ella se enlazan las otras dos [...] La fraternidad es el nexo que las comunica, la virtud que las humaniza y las armoniza. Su otro nombre es solidaridad. Sobre esta humilde y simple evidencia podría fundarse, en los días que vienen, una nueva filosofía política. (p. 129)

Cuando los PNL se cruzaron con los conflictos en la escuela, se remitieron a la palabra que les permitía decir lo útil; es decir, todo aquello que versa sobre el cuidado de la vida; también dijeron lo necesario, es decir, aquello que conviene a la comunidad educativa; y dijeron lo justo, es decir, lo que versa sobre los valores operativos, pues aquello que saben hacer muy bien, lo que aprenden de los mejores, aquello que incrementa

lo humano, aporta al crecimiento de la comunidad educativa. La palabra dice mucho de su ser político, porque desde ella se gestiona la paz de la socialidad, no como subordinación al otro, sino como autonomía en un sin número de relaciones horizontales, porque los seres humanos no son simples gregarios, sino que son afines cotidianos que quieren vivir bien.

La educación como hecho cultural: un aporte al desarrollo de lo humano

Se ha iniciado el desarrollo de este capítulo con la reflexión sobre los azarosos y vastos mecanismos de poder que han ocultado y menospreciado el valor genuino y natural del sujeto en el contexto escolar. Como se mencionó al inicio, el fenómeno educativo pasa necesariamente por el filtro de una antropología bien definida, tanto es que debemos preguntar ¿con qué tipo de antropología educamos al sujeto de hoy y de siempre? Posteriormente, se ha legitimado la tarea de la escuela como todo un escenario vital de acogida que define y configura sus posibilidades en el encuentro existencial desde la convivencia, y no muy lejos, imbricada y ampliamente audible, la voz de un maestro que siendo un PNL se ha acercado a la escuela desde un saber particular, pero que se halla movilizado, retado y asumido desde una misión humana, social y ética que sobrepasa cualquier episteme e, incluso, cualquier técnica prescrita en el campo de los saberes.

Ahora bien, es menester en este acápite afinar todo este engranaje formativo y humano que el PNL brinda sustantivamente desde su identidad, rol y misión en la escuela; pero antes es preciso indicar que su tarea se concreta y dinamiza en la construcción de la cultura, sustento de toda vida social, que es movilizadora y configurada por sujetos autónomos y libres que encuentran en ella el desarrollo pleno de su personalidad. Así, Habermas (1987) al plantear esta tríada, expresa:

Llamo *cultura* al acervo de saber, en que los participantes en la comunicación se abastecen de interpretaciones para entenderse sobre algo en el mundo. Llamo *socie-*

dad a las ordenaciones legítimas a través de las cuales los participantes en la interacción regulan sus pertenencias a grupos sociales, asegurando con ello solidaridad. Y por *personalidad* entiendo las competencias que convierten a un sujeto en capaz de lenguaje y de acción, esto es, que lo capacitan para tomar parte en procesos de entendimiento y para afirmar en ellos su propia identidad. (p. 209)

Sin duda, el PNL encuentra en la comprensión de este vínculo inextricable cultura (acervo de saber), sociedad (interacción) y personalidad (identidad). Su cometido misional más profuso y sustantivo, la escuela, no escapa a la realidad existencial de los seres humanos desde el campo político, cultural, económico, religioso, entre otros, antes bien, es allí donde se funde su exposición más genuina y demandante.

Ossa (2017) expone desde algunos teóricos en el campo educativo como Kemis (1993) y Lundgren (1992) la imperante relación del currículo con la sociedad, pues, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así, la vida y el trabajo de las escuelas puede caracterizarse en los mismos términos que la vida y el trabajo de la sociedad general: científicistas, burocráticos y técnico-instrumentales. Además, indican que el currículo es una selección de contenidos y fines para la reproducción social, esto es, una selección de qué conocimiento y qué destrezas han de ser transmitidos por la educación.

Hay que admitir que no faltó en el devenir de la escuela el sentimiento de que las ciencias y la razón positiva eran puerto seguro del pensamiento; tampoco faltó en ese acontecer la idea de que la escuela era el pasaje a la cultura con su ingrediente de autoridad moral y experticia. Así las cosas, el PNL se asumió con derecho a formar (educabilidad-enseñabilidad) una legítima aspiración que se advirtió como cargada de nobleza.

Si bien, la labor de ese maestro es asignada, su desempeño evaluable y su impacto en el aprendizaje de los estudiantes es ponderable, se puede afirmar que su acción es más libre cuando se encarga de la dignidad de lo humano en la escuela, porque los maestros se dinamizan entre el cuidado de la vida y su gestión como constitutivo de la formación. En muchas ocasiones, los PNL acuden al carácter narrativo de su experiencia educativa para impactar a los otros con una vida dilucidada y, ante todo, discernida, porque la palabra produce una identidad cultural, que más allá de ser escuchada, es reconocida y legitimada.

De esta manera, el PNL es cuidador de la vida en su más impoluta esencia y es gestor de la cultura en el cuidado de sí, lo que posibilita que el estudiante movilice sus deseos, sus búsquedas más profundas y sus mayores retos en la posibilidad de vivir y en el hacerse todo el tiempo. Por esta razón, asume:

El hombre se mueve, actúa para poder seguir viviendo, y todo cuanto hace o deja de hacer es para vivir de uno y otro modo, para poseerse en una u otra conformación. El hombre mediante su hacer se va haciendo a sí mismo, se va inventando, va moldeando su figura. (Antolínez, 1992, p. 97)

Algunos elementos antropológicos caben en este acontecer, porque no se defiende la idea que la educación es un hecho cultural sencillamente porque tiene que ver con la creatividad humana; lo que se podría afirmar es que la Educación es una forma de gestionar la humanidad en la integración no solo de los saberes sino de sus dimensiones más humanas; entonces cuando el acto educativo se adhiere al cumplimiento de la legislación, también conlleva las políticas públicas al ámbito de lo personal. El ser humano no solo puede ser asumido a partir de un escenario de producción y control, tiene otras aristas que lo exaltan y lo determinan:

Así, el ser humano no solo vive de la racionalidad y de técnica: Se desgasta, se entrega, se dedica a las danzas,

trances, mitos, magias y ritos; cree en las virtudes del sacrificio; vive a menudo para preparar su otra vida, más allá de la muerte. Por todas partes, una actividad técnica, práctica, intelectual, da testimonio de la inteligencia empírico-racional; igualmente, por todas partes, las fiestas, ceremonias y cultos con sus posesiones, exaltaciones, consumismos, dan testimonio del *homo ludens, poeticus, consumans, imaginarius, demens*. (Morin, 2000, p. 45)

Si se conciben estas diversas plataformas existenciales, se evidencia que la tarea antropológica del PNL es más amplia y robusta, además tiene una agenda formativa universal en su misiva e impacto, pero es singular en la denodada aproximación y acogida de la identidad que reposa de cada estudiante.

Una vez que los PNL ingresaron al mundo de la educación recrearon la vida como máxima potencia para el desarrollo de proyectos que garantizan su sustentabilidad, y en ese orden de ideas, no solo aportaron al ser, al saber y al quehacer de las personas, sino, sobre todo, a la aspiración de todo ser humano a vivir una vida de calidad, y evitar que se quiebre la vida, tal como lo insinúa Wolfgang (1988): “El ser humano se presenta bajo la perspectiva de finitud e infinitud, posibilidad y necesidad” (p. 57).

El PNL podrá en adelante anidar su fuerza pedagógica y sapiencial en la riqueza que se halla en el reconocimiento del otro, pues “cada hombre tiene en sí mismo, en su propio ‘sí mismo’, y por razón de sí mismo, algo que concierne a los demás hombres. Y este ‘algo’ es un momento estructural de mí mismo” (Barroso, 2007, p. 174). Es ineludible que aquí radica todo un proyecto antropológico que expone al ser humano ante sí mismo y los demás, como lo manifiesta el mismo Zubiri:

“Me refiero a que los demás, antes de que vengan a mí en mi experiencia o de que yo vaya a ellos, están ya metidos en mi vida. Solo por eso puedo encontrarlos viniendo a mí o yendo yo a ellos”

La dimensión cultural de la educación tiene que ver finalmente con la manera como los PNL viven la política (experiencia primigenia de la polis), esta es de orden social, y en virtud de esta dimensión, lo político también pertenece a la vida, y si pertenece a la vida, entonces es reflejo de las esperanzas y aspiraciones más profundas del ser humano. Allí se ejerce un movimiento en dos direcciones: hacia el interior, para que el sujeto se confronte con su propio conocimiento y cuidado de sí, y hacia el exterior, para que el sujeto reconozca que no vive solo, que hace parte de un engranaje social que lo reta, engrandece, y le ofrece la posibilidad de encontrar su más anhelada felicidad.

Referencias

- Aguirre, J. (2011). La identidad en sociedades plurales. Barcelona: Anthropos.
- Atehortua, J. N. (2013). Formación en y para la Investigación. ¿una tensión? El caso de la Escuela de Ciencias Sociales de la UPB. Medellín Colombia: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). La educación como acontecimiento ético. Barcelona: Paidós.
- Barroso, Ó. (2007). Lo social y lo histórico en la perspectiva antropológica de Xavier Zubiri. Revista de filosofía, Universidad Iberoamericana, 120, 173-205.
- Borrás, L. (2001). De la Estética de la recepción a la Estética de la interactividad. Cataluña: Universidad Oberta de Catalunya.
- Cortina, A. (2007). Ética aplicada y democracia radical. Madrid: Tecnos.
- De Alejandría, F. (1795). Carta Escrita a la Academia Francesa sobre la Elocuencia, la poesía, la historia. Madrid: Alonso Calle.
- Echeverri Alvarez, J. (2003). Comunidades Académicas en el marco del Seminario Permanente de Educación Superior. Medellín: UPB.
- Ekhart, M. (2002). El Consuelo Divino. Francesc Gutiérrez Planas (tr.). José J. de Olañeta, (Ed.). Barcelona: Edicions UIB.
- Foucault. (1982). le gouvernement de soi et des autres. París: Seuil/Gallimard.
- Foucault. (2002). Hermenéutica del sujeto. México: Fondo de cultura económica.

- Foucault, M. (1966). *Las palabras y las cosas*. Argentina: Siglo XXI.
- Greta, R. (2010). Apropiación de la finitud: Heidegger y el ser para la muerte. En: *claves del pensamiento*, 12-78.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Madrid: Alianza.
- II, J. P. (1990). *Ex-Corde Ecclesiae*. Vaticano: Santa Sede.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la Convivencia*. Madrid: Popular.
- Kemmis, S. (1993). *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sígueme.
- Lundgren, U. (1992). *Cambios en los códigos curriculares: esbozo histórico*. Madrid: Morata.
- Mandoki, K. (2006). *Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I*. México DC: Siglo XXI.
- Martín, V. (1981). *Lo justo Humano y la Justicia en Aristóteles*. Maracaibo: Centro de Estudios Filosóficos. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia.
- Mead, G. H. (1991). *Philosophy, Social Theory, and the thought*. New York: Library of Congress.
- MEN. (2013). *Ley 1620*. Bogotá: MEN.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Unesco-ICFES-Ministerio de Educación Nacional.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la Humanidad*. Barcelona : Paidós.
- Ortega y Gasset, J. (1996). *Meditación de nuestro tiempo. Las conferencias de Buenos Aires, 1916 y 1928*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Ossa, J. (2017). *Diseño curricular participativo*. Medellín: Facultad de Educación. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Paz, O. (1990). *La otra voz. Poesía y fin de siglo*. Barcelona: Seix Barral.
- Ricoeur, P. (2009). *Educación y Política: de la historia personal a la comunión de libertades*. Buenos Aires: Prometeo.
- Ruiz, M. (2003). *Comunidad Académica ¿Un nuevo ethos de la Educación? Memorias del Seminario Permanente de Educación Superior*. Medellín: UPB.

- Séneca. (1954). *De Tranquillitate Animi*. Le Preux, Jean.
- Zubiri, X. (1989). *Estructura Dinámica de la Realidad*. Madrid: Alianza Editorial Fundación.
- Zubiri, X. (2006). *La soledad sonora*. Madrid: Taurus.
- Zubiri, X. (2006). *Tres dimensiones del ser humano: individual, social e histórica*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri.