

Autor: Phd José Roberto León Cesar

Correo: jose_leon239@hotmail.com

Teléfono: 0412-8835624

Licenciado en Educación, Mención: Ciencias Sociales.

Magister en Supervisión Educativa. Doctor en Educación.

Pos Doctor, con una línea de Investigación Fenomenología y Hermenéutica.

Docente Ordinario en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Carabobo, en el Departamento de Filosofía, Cátedra: Teoría del Conocimiento

FILOSOFIA Y EDUCACION: IMAGINARIO HUMANO DEL SUJETO ESCOLAR VENEZOLANO

Resumen

La intencionalidad que se sospecha pueda lanzar algunas pistas sobre lo fenomenológico de lo humano teniendo como horizonte lo vivido, es considerar la historicidad del sujeto escolar y su fraguado desde la educación, ésta como fundante del diálogo que permita el fluir hacia el humano complementario. Así pues, comprender lo humano nos invita mirar lo vivido, en el Mundo de la Vida como el "Humus" de lo cotidiano. Desde este horizonte se entretienen mundos existenciales, confluyendo subjetividades en intersubjetividades como modos de bosquejar verdades (saberes), se configura una visión del Ser y Estar en el Mundo de la Vida educativo. Se intenta una aproximación a los fundamentos del Mundo de la Vida y poner el conocimiento al servicio de la transformación del hombre como proyecto de humanización. La fenomenología proporciona el andamiaje teórico para recorrer los senderos de lo crítico, descriptivo y explicativo no solamente desde lo causal, formal o material, sino como comprensión empática que expresa la búsqueda del mundo social en su aspiración de humanización, a través de la hermenéutica fenomenológica que proyecta la pregunta desde el SER. Se sospecha una perspectiva de la realidad educativa en el entramado de lo escolar, desde la cual se teje el acercamiento reflexivo-comprensivo e interpretativo de lo fenoménico de la cotidianidad, la cual invita a la construcción de un cuerpo teórico con una mirada fenomenológica del ser del sujeto escolar venezolano.

Palabras claves: Mundo de la Vida, Lo Cotidiano, Hermenéutica, Subjetividad.

Presentación

La Sociedad del siglo XXI esta signada por una dialéctica existencial de transición, radicales cambios, en donde las transformaciones socio-epistémicas anuncian tiempos borrascosos, épocas estimadas desde la incertidumbre matizadas por fenómenos que incitan al re-pensar el mundo de la vida, la cotidianidad y la historicidad existencial del humano. Esas cotidianidades entretejen las nuevas visiones por reflexionar desde el ámbito fenomenológico, hermenéutico, epistemológico, ontológico. Lo sensible condición fundante de la nueva poiesis de lo humano, reclama idear nuevas aproximaciones de lo social, humano, filosófico y educativo.

Así es como, cada época y por consiguiente cada cultura, ofrecen una peculiar concepción del hombre: quién es, qué es, y como debe ser. Esto se hace valedero para los más diversos ámbitos de la vida y de la acción. También la educación, esa práctica vivencial existente siempre y en todas partes, se orienta en semejante idea o saber acerca del hombre: sea porque de un modo consciente se pone tal concepto como base de actuación, sea porque el mismo viene inconscientemente a determinar el quehacer educativo. Aquella afirmación a veces oída de que es posible educar sin esa referencia directa o indirecta al hombre no tiene consistencia. Ciertamente que aquel saber acerca del hombre, que funda tanto la praxis como la teoría educativa y está implícito en ella, ofrece formas diversas en el espacio- tiempo, así en lo cuantitativo como en lo cualitativo.

La educación constituye en la actualidad uno de los fenómenos más resistentes para la problematización, entendiéndolo por tal, la tarea de interpelación del presente que permite, siguiendo a Foucault, descubrir los estratos sobre los que se asienta una época, levantar las máscaras y develar la trama de poderes, dar cuenta de la constitución de los saberes y de los sistemas de sumisión, para abrir la posibilidad de convertir nuestra actualidad en problema, para ponerla radicalmente en cuestión.

Los profundos cambios, transformaciones, vivencias, que hoy experimentamos exigen repensar la educación, instituyendo las condiciones para constituir la como problema, es decir, animamos a desmitificar lo establecido, sacudir hábitos y costumbres, agredir lo sacralizado y re-interrogar a través del ejercicio de la crítica, entendiéndolo como el movimiento de deslegitimación de lo dado, con toda la carga de riesgo y posibilidad que ello implica. La crítica erosiona, desnaturaliza, borra las falsas neutralizaciones, remueve los sedimentados, implica el riesgo, el moverse en lo borroso.

LA ESCUELA: ENTORNOS EXISTENCIALES DE LOS SUJETOS ESCOLARES.

ACTO I

La Escuela va a examen o la Escuela que tenemos

Así tenemos que, es en la escuela donde toman cuerpo y fundamento todas estas consideraciones porque la escuela es el punto referencial de la educación. La escuela... cuanto se ha escrito, se ha dicho sobre ella y cuánto queda aún por escribir y decir, blanco de múltiples críticas, depositaria a su vez de las mayores esperanzas de transformación, escenario multiforme de sueños e ideas inacabadas.

Nos invita a un recorrido crítico, lleno de esperanza transformadora, un transitar fundamentado en la alteridad como estructura de la comprensión de la cotidianidad educativa como fuerza fraguadora del conocimiento histórico y de la educación como arte para la formación del nuevo humano. Es una invitación al recorrido basado primordialmente en la profunda convicción de lo mucho que aún queda por hacer.

La escuela tiene un lugar, y que lugar. Es así, al mismo tiempo un no lugar (una esperanza); los niños empiezan por ser y ocupar un sitio por sí mismos logrando un futuro y un espacio que deberá ser construido desde el ser ahí de lo cotidiano educativo. La Escuela es lo que vemos y también ese imaginado futuro, a veces inverosímil; el mapa de las cosas que fueron y de las que no lograron ser y lo indecible.

Recorriendo la escuela, con ojos de niños, podríamos descubrir todo su peso real. El acto pedagógico tan desvalorizado, busca así, recuperar su sentido. Enseñar a leer y a escribir, sí. Pero... ¿Para qué? Temas como el conocimiento, la fragilidad de los contenidos, la jerarquización de los saberes, la dependencia o la autonomía, los padres, son el centro del análisis entre los espacios escolares y sus protagonistas como lo son los maestros, por su puesto cuya preparación, formación y actualización, no escapan a dicho análisis. La invención del lugar del aprendizaje se constituye así en una labor, una tarea, un orden que se intenta entre trastos pedagógicos y ceños administrativos, un diálogo entre maestros que se van y jóvenes recién llegados.

En el ideario educativo venezolano se oye casi de manera consensual sobre la urgente necesidad de repensar la educación, gobernantes, funcionarios públicos, docentes, alumnos, padres, dirigentes políticos, sociales, gremiales... La ciudadanía en su conjunto coincide en denunciar la gravedad de la crisis educativa y en reclamar una nueva escuela. Pero, la unanimidad se rompe en el momento de acordar que es lo que hay que cambiar y cómo hacer para lograr el cambio.

Para algunos lo prioritario es modificar los planes y programas de estudio pues su inadecuación y obsolescencia serían las causas fundamentales del problema educativo; otros lo atribuyen a los maestros, quienes carecerían hoy de la vocación y el compromiso que su función exige. Hay quienes señalan como factor determinante la insuficiencia del presupuesto educativo, generador de bajas remuneraciones docentes y de carencias de todo tipo: edificios, equipamiento, material didáctico. Desde otra perspectiva, la cuestión central es la insatisfactoria formación docente y la falta de un perfeccionamiento sistemático y permanente.

Se muestra indiscutible que todos estos factores, más los que se podrían agregar, inciden en la crisis educativa, pero opera en interacción con los demás. Es ilusorio entonces pensar que se podría resolver la problemática modificando un solo aspecto mientras el resto sigue igual. Por el contrario resulta necesario profundizar el análisis desde la complementariedad del fenómeno educativo para develar con mayor precisión la realidad que se pretende transfigurar.

La educación formal transcurre en la escuela, institución creada por los hombres para generalizar la transmisión del conocimiento científico y las normas, valores que sustentan la organización social. Es en la escuela donde el proceso educativo se concreta de algo que sea indispensable tomarlo como objeto de análisis, mirarla con atención para desnudar su funcionamiento, su cotidianidad, y a partir de allí, pensar por qué, para qué, y cómo transformarla.

Al respecto Rockwell plantea (1982); la escuela es una realidad compleja que debe ser "observada" en tanto "conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente, dentro del cual el currículum oficial constituye sólo un nivel normativo". En ella "interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planificación técnica e interpretación particulares que hacen alumnos y maestros de los elementos en torno de los cuales se organiza la enseñanza"

Recorrer las aulas, pasillos, los patios, la dirección, la cocina, la biblioteca observar cómo se comunican maestros y niños, docentes entre sí, con los directivos y los padres y representantes; ver como se da inicio a las actividades en las aulas, cómo es percibido el sonido del timbre que anuncia el comienzo o el fin de los recreos, por qué, cuándo y de qué modo se vinculan los representantes con la escuela... permite reconocer el perdurar de prácticas antagónicas con los fundamentos teóricos de las políticas educativas, advertir la vivencia de tradiciones, ritos y rutinas cuya funcionalidad no se discute, identificar contradicciones entre lo que la educación pretende lograr y lo que realmente produce... en cómo lo cotidiano se convierte en el eje fraguador del conocimiento.

La escuela se ha convertido en un contexto de circulación de "productos intelectuales", más que en un lugar de creación, reconstrucción y aplicación del conocimiento social e históricamente construido. Replantear su sentido nos lleva a

considerar si ésta debe ser una instancia de "transmisión" cultural y "socialización", o un lugar donde se gesta la vivencia comunicativa de los sujetos, integre lo relacional (socio -psicoafectivo) y racional (cognitivo), contribuya con el desenvolvimiento de la socialización y propicie la formación y desarrollo de un espíritu creador, crítico y científico, a partir de la vivencia histórico-social-educativo.

La escuela contribuye con la formación de la personalidad y el carácter, así como el desarrollo de principios morales y cívicos, como resultado de la vinculación reflexiva y no de la "transmisión" o "instrucción". Por ello, la acción formativa de la escuela debe gestar la complementariedad, en ella se forman hábitos de trabajo y pensamiento, se dan procesos de imitación e identificación que son importantes de considerar.

La escuela como espacio de relación e interacción simbólica encaminada hacia la conformación de una identidad subjetiva y objetiva, entramada y personal, implica un proceso de "personalización" y autonomía, donde el sujeto descubra su identidad como parte de la diversidad, la asuma y respete, donde el consenso y la negociación generen identidades compartidas. Se ha de evitar que lo grupal se traduzca en "uniforme" y valorar lo diverso como base de las prácticas sociales desde la educación escolarizada, entendida como aquella encargada de la creación y recreación del conocimiento histórica y socialmente construido tendrá como intencionalidad reconstruir la lógica del pensamiento y replantear la inversión tradicional que se da en el currículo formal, al abordar el conocimiento como algo "dado" y "parcializado", lo que propicia la enajenación y alienación.

Si en la escuela se trabaja; como se hace actualmente; a partir de conceptualizaciones, imágenes y representaciones previamente estructuradas, se provoca que las cosas se vean como algo "estático", "ahistórico", con existencia propia al margen de las prácticas e interacción concretas de los sujetos que las produjeron. Un "contenido" no es algo "externo" al sujeto escolar, parte de una interacción no separable conceptualmente ni de ella, ni de las prácticas del sujeto. Por ello, más que educar en los discursos o a partir de ellos, debemos invertir el proceso y comenzar con las prácticas; de esta manera, el proceso grupal y la interacción se convierten a la vez en objeto de aprendizaje y se construyen no sólo redes conceptuales sino comunicativas.

Es hora de construir una pedagogía que no enseñe a guardar silencio sobre lo que se piensa y se siente. Es hora de desarrollar propuestas educativas que no enseñen a fingir que dicen, que piensan y sienten. Es hora de impulsar una práctica y teoría educativa que, para formar la convivencia, permita que la palabra retorne de su exilio.

Las diversas lecturas que asoma, el fenómeno educativo va tejiendo una visión, tal vez, desde la incertidumbre, desde la penumbra pedagógica, lo

borrascoso de su historia o lo fenoménico desde lo cotidiano urdiendo huellas que de maneras alternas de interpretar esas borrosidades del fenómeno educativo. Ganados en la pretensión de contribuir en dicha tarea, se proponen estas señales que no pretenden ser únicos eslabones en la trama educativa, sino posibilitar la comprensión de la complejidad que acompaña el fenómeno educativo como discurso controversial.

Hacia la Escuela que deseamos o Donde todo germina

La transformación de los planes de estudios, es una de las primeras tareas que se deben asumir, con lo cual se obligará a las organizaciones escolares a una profunda reforma arquitectónica. Espacios abiertos, coloridos y tecnología al servicio de su educación, no podemos considerar modelos a seguir sin tener presente nuestra tradición, condiciones geográficas, sociales, políticas y condición cultural. Sin embargo, la educación, su acceso y permanencia deben ser garantizados por el Estado, asumiendo la felicidad del sujeto escolar como la finalidad única del proceso educativo.

En los últimos años, también, desde la arquitectura, las aulas tradicionales, pupitres, pizarrón y maestro delante, conspiran contra el nuevo modelo que se aplicará, los planes de estudios se han de renovar en todos los niveles. Cada municipio y cada escuela deben adaptarse a los nuevos lineamientos, entre los que está el *fenómeno de como aprender*. Este modo pedagógico rompe con las materias divididas para trabajar en proyectos transversales que involucran distintas asignaturas y hacen al sujeto escolar protagonista del aprendizaje. La tendencia en el diseño de nuevas escuelas y remodelaciones de las antiguas es ampliar el concepto del entorno de aprendizaje y trabajar en comunidades de aprendizaje. La división entre el espacio para caminar, los pasillos, y el espacio de aprendizaje, enseñanza ha de estar en vías de transformarse.

Las escuelas tradicionales tienden a dar paso a nuevos conceptos arquitectónicos, los salones cerrados, con sus paredes herméticas, están en vías de extinción. Se opta por espacios "polivalentes", divididos por algunas pocas paredes de vidrio, llenos de pufs y sillones que desplacen a los convencionales pupitres. La búsqueda, está en ofrecer flexibilidad y adaptabilidad para las diferentes situaciones de aprendizaje. Comienzan a parecerse a los espacios de oficinas modernas donde se puede elegir libremente el lugar de trabajo que mejor se adapte al proyecto en curso. Esto se logra en entornos de aprendizaje más abiertos y flexibles. Más allá de que los maestros cuenten con sus propios espacios para reuniones de personal o preparación de clases, los límites se difuminan.

Consideraciones sobre la innovación en los Procesos de Aprendizaje

Un aspecto particular y, al mismo tiempo, interesante que se plantea con respecto a la construcción de una nueva escuela se refiere a la innovación. Esta innovación, como una alternativa para el mejoramiento de la calidad de la educación, implica nuevas maneras de pensar y organizar la escuela y los procesos de aprendizajes que en ella se susciten. De ahí que no exista una única manera de innovar. De lo que se trata es de superar la concepción tradicional de la innovación educativa como un proceso externo a la escuela, que le viene desde fuera, con mucha historia en América Latina. Siempre se ha intentado generalizar las "experiencias exitosas" como modelos o "experiencias innovadoras", esperando que ellas puedan generar los mismos procesos y resultados que en su lugar originario.

Esto plantea, por otra parte, la necesidad de superar la concepción de que la innovación educativa es la búsqueda del modelo o los modelos de escuelas capaces de propiciar los aprendizajes "significativos" a fin de generalizarlos. La nueva concepción, en cambio, parte del supuesto de que cada escuela debe constituirse en su propio modelo de innovación, definiendo su propia misión y visión y los valores que la sustentan.

Esta nueva perspectiva implica que la escuela se piense a sí misma como una estructura compleja de organización social, en su dinámica interna y en su relación con su comunidad, donde tan importante es la dimensión objetiva de su proceso de cambio (insumos y resultados) como la dimensión subjetiva (actitudes, valores, compromisos, involucramiento de sus actores).

Desde esta perspectiva, se requiere convertir la escuela en una comunidad que establece una red de aprendizajes, donde se construya un sistema educativo pensado y organizado en función de esta nueva escuela. El abordaje que se asume para impulsar y apoyar la formación de redes de Comunidades de Aprendizaje responde, por una parte, a una convicción de que las elaboraciones teóricas y las experiencias prácticas que se han ido generando en el transcurso de los últimos años en torno a estas comunidades ofrecen una plataforma y unos elementos de enorme interés para abordar el cambio profundo en educación y que de acuerdo con la mayoría de los análisis, es necesario y urgente acometer.

Esta propuesta de Comunidad de Aprendizaje se construye desde cuatro ámbitos, el aula, la escuela o centro educativo, el territorio (ciudad, municipio, parroquia, región) y aquellos espacios que operan en un entorno virtual. En este sentido, lo que proponemos como opciones para reinventar la escuela desde los aprendizajes se fundamenta en el aula como una visión alternativa del aprendizaje y la enseñanza.

Una Escuela Autónoma

Un aspecto importante a considerar para las reformas tiene que ver con los procesos de descentralización. Estos implican mayor autonomía en la toma de decisiones por parte de las escuelas, iniciativa ésta, que ha traído como consecuencia apostar a los proyectos institucionales de centros como vía de asegurar dicha autonomía.

Los actuales procesos que vive el mundo de hoy exigen la definición de una escuela más dinámica, abierta a los cambios, capaz de transformar sus acciones en procura de responder a los nuevos retos que su entorno inmediato, social e incluso internacional, demandan de ella. Así, en la escuela se requiere cumplir con la misión de educar y formar las nuevas generaciones a partir de sus propios contextos sociales y culturales, los cuales se constituyen en un marco de referencia para sus propios límites y posibilidades.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene el reto de constituirse en una comunidad y una red que aprende, que asume la innovación como una actitud permanente de redefinición de su rol social e institucional en procura de alcanzar los aprendizajes de calidad que las familias, los sectores productivos y la sociedad en general, demandan de ella.

Pero la escuela, "no puede sola". Su transformación requiere de una toma de conciencia de la sociedad en su conjunto, particularmente de su liderazgo político, partidario y gremial, para comprometerse con llevar a cabo inversiones financieras significativas, que rescaten a la escuela del estado en que está envuelta. Se necesita que la re conceptualicemos definitivamente como una *Comunidad de Aprendizaje*, es decir, "como una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario, basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino y, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades" (Torres, 2001:1).

La reactivación y expansión en el contexto actual de la idea de "Comunidad de Aprendizaje" se explica, según Rosa María Torres (2001:2), por un conjunto de factores, entre los que cabe destacar la renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje, y sobre el *aprendizaje a lo largo de toda la vida* como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como una "sociedad del conocimiento", una "sociedad del aprendizaje".

Una Escuela que promueve el Aula como una Comunidad de Aprendizaje

En este caso es oportuno aportar a la reflexión los principios enunciados por Bielaczyc y Collins (2002:2-3) para el diseño de comunidades de aprendizaje eficaces en el aula y que, según Coll (2002:6), ofrecen un buen resumen del

estado de la cuestión, al tiempo que muestran con claridad su alcance como alternativa a los modelos transmitidos de la enseñanza y otras prácticas pedagógicas tradicionales. Estos principios son:

Gestionar la Comunidad: Para aprovechar los conocimientos y las habilidades del grupo, se necesita el conocimiento y los aprendizajes de todos.

Entramado de Intencionalidades: Maestro y estudiantes articulan sus intencionalidades y los criterios que utilizarán para decidir que los han alcanzado. Todos los estudiantes desarrollan las habilidades necesarias para poder juzgar si han alcanzado las intenciones primarias.

Meta cognición: El grupo tiene presente en todo momento las intencionalidades que pretende lograr y se pregunta si lo que está haciendo ayuda efectivamente a alcanzarlos; también valora lo que ha aprendido y hasta qué punto lo ha aprendido bien e intenta identificar a intervalos regulares lo que ya conoce y lo que no conoce.

Imaginario Educativo: El grupo se propone ir más allá de los conocimientos, habilidades, virtudes, talentos y recursos existentes y fácilmente accesibles en su seno. Intenta dar sentido a las cosas por sí mismo y dar la bienvenida a nuevos retos y planteamientos.

Convivir desde la Diversidad: Los estudiantes pueden aprender a respetar las diferencias y las contribuciones de los otros. Cuantos más aportes diferentes se produzcan mayores serán las fuentes de conocimiento existentes para expandir el conocimiento del grupo. Los estudiantes desarrollan las áreas en las que son más capaces y están más interesados, con la responsabilidad de compartir con los compañeros, con el profesor sus talentos humanos.

Modos para Convivir: Se requiere de opciones que garanticen que el conocimiento y las habilidades adquiridas por los diferentes miembros del grupo puedan ser compartidos, de modo que cada sujeto escolar sea a la vez un aprendiz y un contribuyente al conocimiento. Las ideas, teorías, procedimientos, son construidas mediante un proceso de negociación entre los miembros, y las discusiones se resuelven mediante argumentos lógicos. El maestro enseña a los estudiantes cómo criticar las ideas de los otros sin personalizar la crítica.

Queremos precisar que nuestra intención con estas y otras experiencias no es presentar recetas para el desarrollo del aula como una comunidad de aprendizaje. Muy lejos de ese deseo, nos situamos en una perspectiva que aporte elementos para la reflexión y el análisis. Como bien señala Juan Carlos Tedesco (2002:8), parece oportuno recuperar los planteamientos del informe de la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI. En ese sentido, cabe resaltar el aprender a aprender y el aprender a vivir juntos.

Una escuela que se posiciona ante el futuro

No se puede obviar que la escuela de hoy vive en un mundo cambiante, que se transforma constantemente, en un mundo en el que las teorías sobre las cosas y los procesos físicos o químicos cambian, mejoran o se descartan. En este sentido, no se puede olvidar el planteamiento de Thomas S. Kuhn sobre las revoluciones científicas. En un mundo en que las verdades de ayer no parecen constituirse como tales hoy y donde el volumen de los conocimientos se incrementa exponencialmente, la escuela no puede seguir manejando los contenidos como si fueran eternos y, mucho menos, centrarse en ellos como algo inamovible.

Si los aprendizajes son constantes a lo largo de la vida, la escuela está llamada a re conceptualizar su visión de aprendizaje desde la perspectiva de aprender para la vida que. Esto nos sitúa de manera permanente ante lo nuevo y, por tanto, ante el reto de promover las virtudes Meta cognitivas como uno de los ejes fundamentales de la nueva escuela. Se trata de fomentar la capacidad de reflexión en los estudiantes sobre cómo abordar con éxito su propio proceso de aprendizaje, se suscita la capacidad de aprender desde la incompletitud, de incorporar la metodología de solución de problemas, a partir de una visión del pensamiento fenomenológico e integrador.

Concluamos con Morín (2000:68), “en la historia, hemos visto permanente y desafortunadamente que lo posible se vuelve imposible y podemos presentir que las ricas posibilidades humanas siguen siendo imposibles de realizar. Pero también hemos visto que lo inesperado llega a ser imposible y se realiza; hemos visto a menudo que lo imposible se realiza más lo que probable; sepamos, entonces, esperar lo inesperado y trabajar para lo imposible”.

ACTO II

EL Maestro que tenemos o de Cómo no hay tejedores de sueños.

“Todo pasa y todo queda, pero lo nuestro es pasar, pasar haciendo caminos”

A. Machado

Asistimos a un momento sin precedentes en el re-pensar de la educación venezolana en lo referente a la figura del maestro venezolano, la escuela como institución reguladora de los saberes, se trata del quiebre de estas figuras gestadas en y para la modernidad, quiebre que se enmarca en un proceso que la sociología ha denominado la no institucionalización en tanto que las instituciones instituían aquellos

principios básicos para la vida en sociedad.

En la actualidad la sociedad muestra fragmentaciones, esta consideración no ha de ser vista como una simple queja social si no por el contrario, como punto referencial en el firmamento turbulento de las transformaciones que se gestan en el nuevo siglo para el análisis e interpretación de las nuevas realidades antro – socio – educativas. Los actores escolares (escuela – maestro) no son ajenos a esta fragmentación, aunque, mientras los nuevos estudios culturales difuminan en el horizonte humano categorías de análisis interpretativas como el paradigma de la complejidad; la fluidez en la sociedad de la información y el conocimiento la fenomenología de lo social – educativo, y la diversidad como fenómeno integrador, la escuela y el maestro intentan ponerse a la altura de las circunstancias, sin hasta ahora poder lograrlo, quizá por su apego al anacronismo institucional.

Por tanto comprender la educación como práctica social institucionalizada requiere de una mirada matizada con destellos fenomenológicos que sea capaz de analizar fenómenos históricos – socio – educativos como dispositivos de la cultura institucional, e interrogarse a cerca de la intervención y participación del maestro como interprete y constructor de la realidad; ahora bien desde este horizonte se fragua una interrogante que forma parte del entramado de la educación como discurso controversial la cual tiene que ver con la formación que reciben los maestros en los centros de estudios, como se fraguan los constructos necesarios para develar, interpretar y vivir la realidad como construcción desde lo cotidiano o por el contrario, ¿Los maestros son parte de la institución que se va de -construyendo, sin lograr asumir una mirada desde el mundo de la vida para la transformación de las Instituciones Escolares?.

Desde esta mirada se sospecha que la propuesta a transitar se sustenta en la deconstrucción, contextualización, interpretación de una escuela como locus emergente desde lo fenomenológico, asumiendo desde la perspectiva de la formación del maestro, una vez asumido este postulado se posibilita el pensar en el compromiso de transformación de la educación, la escuela y por ende la sociedad venezolana. De este modo se comparte con E. Tenti Fanfani (2001), cuando los hombres toman conciencia de la relatividad de las instituciones sociales conquistan, al mismo tiempo la posibilidad de imaginar y construir un estado de las cosas distintas del presente.

Desde esta perspectiva se conjetura que el conocimiento que se adquiere en el proceso de formación docente no logra responder en muchas ocasiones a las demandas y requerimientos de la realidad, e igualmente los maestros entre malabares, instrucciones y recetas pedagógicas – didácticas deberán afrontarlas. Algunos posiblemente tendrán cierto éxito intentando resolver las dificultades desde su propia percepción, otros intentarán, a pesar de todo, conservar “aquello”

que aprendieran durante el proceso de formación, sintiéndose decepcionados por la realidad que los abate y los va dejando sin respuesta.

Es así como, desde estas conjeturas de contextualización crítico – reflexivo no se pretende obtener todas las respuestas debido a que mucho se ha dicho y escrito respecto a esta temática, pero lo significativo apunta a que pocos estudios han auscultado lo epistemológico, específicamente se hace referencia al análisis del conocimiento, al ejercicio del pensamiento contextual y al aprendizaje en el proceso formativo de los futuros maestros.

Inevitablemente los procedimientos y “mecanismos” del proceso pedagógico se naturalizan en creencias a cerca de las prácticas durante el proceso de formación legitimado por los propios formadores porque el abigarrado normalismo positivista devenido en instrumentalismo pedagógico está presente en el imaginario de los docentes y sujetos escolares. Y esto se observa en la “distancia” que los maestros deben recorrer al egresar del recinto universitario entre la teoría y la práctica.

Desde esta mirada tenemos las dos caras de una misma moneda debido a que las representaciones sociales son necesarias para que los sujetos puedan relacionarse en una sociedad, pero por otro lado traen inherente así, las linealidades de posturas y miradas desarrolladas a través de la historia por la propia sociedad y cultura que terminan por incorporarse al sujeto como algo nuevo.

Por eso, el entramado educativo se muestra esquivo a las transformaciones profundas que requiere, hubo un tiempo histórico en que la distancia entre la suposición y la presencia era transitable, tolerable y posible. No parece ser nuestra actuación actual debido a que las representaciones sociales no se transforman al mismo ritmo que lo hacen los fenómenos antroposocio educativo y así los maestros van quedando “fuera del juego educativo”, se podría enumerar aquí de modo rápido el perfil del alumno en la actualidad, las actividades que realizan tan distintas a otras épocas; los cyber, las tribus que se forman; heavy, entre otras; pero la cuestión que se atiende aquí no pretende analizar específicamente nuevos emergentes culturales, pero se desprende de estos: una nueva cosmovisión del mundo que deviene en nuevas formas de relación, nuevas formas de vinculación, sin duda un nuevo modo en que el conocimiento es fraguado porque el mundo de la vida se lee desde otro ángulo.

De este modo nos encontramos en la actualidad con que los maestros no tienen las habilidades adecuadas al nuevo orden y elementos para provocar en los sujetos escolares la capacidad de razonamiento y construcción, en la relación del conocimiento con la realidad. Esto se da en lo que respecta a la educación latinoamericana y en particular la venezolana

Las representaciones sociales muchas veces se convierten en obstáculos

epistemológicos para atreverse a idear nuevas formas para la interpretación de la realidad. Debido a esto muchas técnicas y modos de enseñar quedan inertes ante la realidad de los alumnos, no es una cuestión de didáctica, no es una cuestión de la psicología educativa, sino cambios de actitud en la forma de analizar y emprender la cotidianidad educativa de todos los actores educativos, desde las instituciones de formación de maestros, ya por el contrario estos hábitos naturalizados y las representaciones sociales nos llevarán a una reproducción constante de las estructuras institucionales y los modos de abordar el conocimiento, que en la actualidad se alejan de la perspectiva del formar un maestro reflexivo y transformador desde la cotidianidad educativa.

Es así que las dificultades actuales en la formación de los maestros poseen una cuestión de fondo más que de forma: diseños curriculares que han de partir de una epistemología desde el mundo de la vida basada en la reflexión, análisis e interpretación constante, en la acción y en la reflexión en la acción, como posibilidad de acceso a la generación y circulación del conocimiento desde la acción docente y como necesidad para pensarla.

Pensar en una formación del maestro diferente a la actual no consiste en innovaciones de capacitación, cuando las lógicas epistemológicas siguen el camino convencional de la formación. Se piensan nuevos currículos o en nuevos perfiles docentes y sujetos escolares como así también en deseadas actuaciones de los maestros, pero no se transforma la forma de mirar el mundo, las nuevas relaciones sociales en un mundo en constantes cambios, por lo tanto, pueden tener las mejores instrucciones pero la cuestión es mucho más compleja debido a que se requiere de una lógica y perspectiva epistemológica opuesta a la actual, superando la formación disciplinaria competitiva, individualizada y acrítica de la enseñanza transmisión.

En esta perspectiva desde la formación de los maestros se ha de propiciar la vincularidad con las incertidumbres de la cotidianidad educativa, ese mundo fenomenológico de lo educativo. Se tendrá que considerar al abordaje de principio de estrategia que permitan afrontar los riesgos lo inesperado, lo incierto y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el horizonte peregrinado. Más aún, es imperativo que todos aquellos que tienen el compromiso esperanzador del fenómeno educativo estén a la vanguardia con la incertidumbre propia de la cotidianidad educativa, del mundo de la vida de los actores educativos, la vincularidad de estos y esa tragedia llamada educación.

La profesionalización del maestro se carga de contenido en estos tiempos de cambios e incertidumbres, al plantear y proponer nuevos enfoques y cambios necesarios en lo que se refiere tanto a las condiciones de vida, laborales como a lo relacionado con su preparación como profesionales de la pedagogía durante toda su vida activa. Formación acorde a las necesidades de los sujetos educables en la etapa inicial, pero formación permanente desde el mundo de la vida educativa, desde la cotidianidad educativa, con un conocimiento sensible que la haga posible.

Al respecto Flores nos aclara:

“Los rasgos pedagógicos observados durante años en diversos grupos poblacionales de educadores nos permiten caracterizar su pensamiento como eminentemente tradicionalista, por ser en esencia autoritario en la relación maestro – alumno, repetitivo, memorístico y formalista en la metodología de enseñanza, transmisor de contenidos ya hechos y acabados que el alumno debe almacenar pasivamente. Es decir, la pedagogía tradicionalista que guía la acción pedagógica del maestro es precisamente la negación de la inteligencia de los muchachos, pues está lejos de ser una tabla donde se imprimen huellas, es más bien un proceso activo de construcción y creación. Los mismos maestros no disponen de canales de mutua comunicación de sus experiencias pedagógicas con base en las cuales pudieran reflexionar a la manera de una incipiente comunidad científica, o al menos sedimentar y reproducir su saber en el tiempo”

Las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar se encuentran marcadas por un claro recelo mutuo hasta tal punto que la existencia de dicha comunidad es más una entelequia que una realidad vivenciada. Es motivo que en esta “comunidad” el maestro ha ido perdiendo paulatinamente presencia y densidad pedagógica para su papel decisivo en la marcha del proceso educativo. Es una pérdida de importancia deseada, tal vez se sospecha; por un sector mismo de la docencia imbuida de un cierto espíritu de masoquismo profesional, fruto amargo de la no conciencia de todo aquel “solidario de base” que se sitúa en el “poder”

Se vislumbra un maestro anclado en un modelo pedagógico aislado, atrasado, careciendo de una estructura de pensamiento adaptativo a las transformaciones del contexto, divorciado, ajeno a la producción y circulación del conocimiento, siendo el mismo portador de valores culturales locales y al no ejercer su capacidad interpretativa, creativa, crítica, reflexiva y analítica en el aula, se ha ido convirtiendo en las escuelas un generador de una actividad pedagógica alienante.

HACIA EL MAESTRO SABIO

.
“Se necesita un maestro que conozca bien la
universidad, la más científica: la de la vida, y extraiga de su savia la docencia”.

Martiniano González V.

En este horizonte, se ubican los maestros, quienes conforman el entretejido educativo dentro de un enfoque fenomenológico en cuyo contexto van a develar su visión desde su propia vivencia que el mundo educativo cotidiano le va proporcionando, al tiempo que están construyendo el mundo, desde su interioridad, en su relación con el otro, desde sus contradicciones, aciertos, desaciertos, en una condición fenoménica que trata de descubrirse. Cuya intencionalidad se fundamenta en las incompletitudes educativas especiales y la complementariedad de oportunidades para todos.

No Hay respuesta única, ni posibilidad de recomendaciones universales, para la pregunta acerca de qué hacer con la formación docente; no la hay por varias razones: La gran diversidad de contextos y situaciones entre regiones, países y la realidad propia de cada país, la separación usual entre "países en desarrollo" y "países desarrollados"; la complejidad y la situación sumamente crítica a la que ha llegado en el mundo el "problema docente", estos y otros temas nos plantean una serie de supuestos que son la base para abordar este importante tema.

La necesidad de reflexionar sobre lo diverso de este conjunto de sujetos genéricamente agrupados como "docentes", así como los diversos significados que asume o puede adoptar, en cada caso, la "formación docente" son algunos de los aspectos que compartiremos en el presente artículo. Cuando hablamos de docentes nos referimos a los educadores que trabajan en el sistema escolar. Al hablar de su formación incluimos tanto a educadores de aula como a directores y supervisores. La importancia de articular estos tres estamentos se hace evidente en el marco de nociones como equipo escolar, desarrollo profesional y gestión escolar, en las dimensiones administrativas como la curricular pedagógica.

Abordemos la cuestión de la formación docente dentro del concepto de aprendizaje permanente, es decir, entendiendo que los saberes y competencias docentes son resultados no sólo de su formación profesional sino de aprendizajes realizados a lo largo y ancho de la vida, dentro y fuera de la escuela, y en el ejercicio mismo de la docencia. Las razones y condiciones de la formación docente dependen del papel que en cada caso, se asigne a la educación y al sistema escolar.

Por lo mismo la definición del modelo educativo, guarda estrecha relación con el tipo de sociedad al que se aspira. Aquí surge la pregunta sobre el sentido de la educación, en un mundo globalizado, dominado por un "pensamiento único" (Ramonet, 1998) que, en el campo educativo, se expresa hoy en el discurso sobre la condición de lo humano, tema que ha cobrado mayor vigencia desde la política y la economía como desde la educación y la cultura.

Hacia el maestro que necesitamos para "reinventar la escuela":

Sintetizando lo que se afirma de diversas maneras en casi todo este ensayo, el

maestro que necesitamos es un docente en permanente construcción de sí mismo en tanto que ciudadanos, como sujetos autónomos y como comunidad pedagógica que les otorga identidad y sentido. Por tanto, formados crítica y profesionalmente, poseedores de un saber del contexto, de un saber del proyecto, de un saber didáctico y de un saber específico.

Educadores con una intencionalidad de mediadores de nuevas relaciones críticas con el conocimiento, la información y las tecnologías, convirtiéndose así en facilitadores de innovación educativa, de nuevas formas de relación solidaria, del arte de aprender a convivir juntos desde las diferencias, de aprender en la vida y desde la práctica, durante toda la vida y con otros. Impulsores, porque lo viven, de una cultura colaborativa, de nuevas formas de organizarse participativa y democráticamente y de recrear y fortalecer una escuela de apasionarse por la tarea educativa de formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su realidad, y ellos mismos, a su vez, comprometidos a participar activamente como ciudadanos en la sociedad, desde su especialidad pedagógica.

Para lograr estos educadores necesitamos concretar las condiciones de vida y de trabajo que dignifican la profesión docente y les permite el tiempo-espacio-dedicación necesaria para realizar plenamente su función. Y necesitamos una formación que facilite los aprendizajes en el sentido de los perfiles, aportando a consolidar una valoración social de los educadores, que los posicione, desde su quehacer cotidiano, para impulsar, juntamente con los demás sujetos del proceso educativo, una nueva manera de construir aprendizajes, relaciones, modos de hacer y valores en la escuela y en la comunidad.

De la conjunción de estos elementos, tendremos, sobre todo, una nueva manera de entenderse los educadores como sujetos con un saber propio y una palabra que aportar en las transformaciones socioeducativas que nuestra sociedad necesita en el nuevo momento histórico que vivimos.

La reflexión sobre la propia práctica: un camino para la formación de sujetos críticos

Siguiendo los aportes teóricos sobre el profesor reflexivo (Schön, 1987, Pérez Gómez, 1993, entre otros), un primer elemento a señalar en la formación continuada del docente es la *reflexión que parte de la propia práctica*. Esta característica ha sido señalada anteriormente por Freire (1979) y retomada por toda la teoría crítica. Se ha dicho de muchas maneras que el saber del docente es un saber práctico. Por lo tanto, cualquier propuesta de formación que se implementara, aunque estuviera técnica y teóricamente bien fundada, si no tuviera en cuenta la práctica que los docentes realizan, estaría condenada al fracaso en cuanto a su incidencia en el quehacer educativo cotidiano de estos profesionales. La formación articulada a la práctica constituye una exigencia clave para formar el pensamiento práctico.

La reflexión parte de la práctica permite una reconstrucción del pensamiento

pedagógico arraigado, al tiempo que impulsa procesos de análisis y cambios de esquemas de pensamiento y acción ya consolidados. Implica también el cuestionamiento de las concepciones sobre el conocimiento, la escuela, los estudiantes, la sociedad, la educación, las teorías pedagógicas y las prácticas sustentadas en ella. A su vez permite el aprendizaje desde los errores que tanto han valorizado la teoría crítica y la educación popular.

Retomar la experiencia pedagógica desde la oralidad de los maestros constituye un desafío prioritario para comprender y desarrollar con ellos estrategias de transformación. Precisamente en el carácter autocrítico y auto reflexivo de la práctica de investigación reflexiva hermenéutica rinde su adecuación al sistema educativo venezolano. El maestro podrá ir detectando cómo desempeñan en cada contexto su papel, y podrán ir argumentando esas críticas en planes para mejorar su práctica. Pero a la vez pueden intercambiar experiencias con otros, de modo que el conocimiento de la práctica puede ampliarse y generalizarse a través de sistematizaciones de dichas expe

ITINERARIOS PERSONALES O LO HUMANO COMO PROYECTO ACTO III

“Las personas mayores nunca comprenden algo por si solas y es muy aburrido para los niños tener que darles una y otra vez explicaciones”

Antoine de Saint Exeupery.

El sujeto escolar como construcción del adulto o el sujeto que será escolarizado.

Cada momento histórico y por ende cada formación cultural tejen un determinado concepto de hombre: quién es, qué es, qué y cómo debe ser. Esto se hace valedero para el complejo entramado del mundo de la vida. También la educación esa vivencia, ese arte fraguador de lo humano existente siempre y en todas partes, se perfila en tal concepto a cerca del hombre. Sea esto porque de un modo consciente se pone tal concepto como basamento de la actuación, o sea porque el mismo viene inconscientemente a determinar más o menos el que hacer educativo.

Aquella aseveración tantas veces repetida y oída de que es posible educar sin esa referencia directa o indirecta al hombre no tiene consistencia, ciertamente que aquel saber acerca del hombre que funda tanto lo vivido como la teoría pedagógica y está implícito en ellas ofrece formas distintas en el espacio y en el

tiempo, así como también en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Esta afirmación queda claramente confirmada por la existencia de diferentes prácticas y sistemas educativos con el correspondiente abanico de finalidades.

De igual forma toda acción y suceso educativo poseen su dimensión antropológica característica. Poco significado tiene si para referenciar este hecho se utiliza la expresión "imagen del hombre u otra cualquiera"; lo que con ella se resalta: la teoría y la vivencia pedagógica, han de determinar no una posición del hombre o un código de normas elaboradas desde bases ideológicas, políticas, o desde otra índole sino unas afirmaciones pedagógicas fundadas sensiblemente concernientes a la existencia humana, el modo de ser de la persona y a un punto de vista, universal. A semejante propósito desde el saber sensible han de converger todas las disciplinas humanas y sociales.

En ello se muestra muy esencial el no someter al hombre a un punto de vista reduccionista. Dado que sobre el aún se sabe muy poca cosa, todas las afirmaciones que hagamos acerca del mismo han de corresponder a los conocimientos ya consolidados. Esto significa que a los caracteres estructurales del hombre se han de presta tanta atención como a las circunstancias naturales, históricas, educativas y sociales que lo han ido fraguando. Sólo una teoría del hombre no recortada pudiera dar pistas antropológicamente de los procesos educativos vivenciados desde la tragedia educativa. El adoptar semejante visión constituye una alternativa para llegar a naturalizar los fines educativos y los construidos pedagógicos referenciales de los mismos.

Apreciado como experiencia, el tiempo de nuestra vida, la existencia, se llena de contenidos que se van posando, dotando al sujeto de una peculiar manera de ser. Desde estas premisas se puede decir que el sujeto se fragua en un espacio y en un tiempo que están cargados de un potencial y de estímulos, de posibilidades, de relaciones y fuerzas que lo nutren, a la vez que queda atrapado de algún modo y medida. Así, espacio y tiempo no son sólo coordenadas entre las que transcurre la vida del sujeto sino, dimensiones que lo constituyen. Desde aquí saltan estas interrogantes ¿Cómo lo hacen? ¿Cuál es el papel de cada cual entre esas coordenadas? Diferenciar a los mayores de los niños seguidamente fue uno de los principales hallazgos para comprender la relación del ser humano con el tiempo.

Es así como al momento de darles significado a lo que se entiende por alumno se presentan serias trabas epistemológicas; la primera de ellas está referida a las maneras en que se vive la condición de alumno. Las edades son representaciones de los modos de estar en un mundo concreto y por ende modos concretos de vivir en el mundo, los sujetos reales son inteligibles viéndolos ubicados en sus

condiciones biográficas, sociales, culturales concretas: según la clase social, la formación cultural entre otros, a los que pertenecen, categorías que, por otra parte se cruzan entre sí. Al margen de cualquier ideal que se pueda tener acerca de lo que se entiende o se quiera entender que sea el alumno.

Al respecto, florece la inquietud; ¿Cómo se han elaborado las ideas acerca del sujeto escolar? ¿De alumno como modo de ser ahí en el mundo de la tragedia educativa? Es un tanto difícil reconstruir los pasos que ha seguido nuestra cultura para elaborar la idea de alumno.

Como lo sintetiza Buckingham (2002, pág. 46), la historia del alumno no es propiamente una historia de niños, sino más bien de las representaciones que se elaboran de éstos, que dispone de pocas referencias acerca de cómo vivían, cómo eran tratadas y cómo se pensaba de ellos, cómo a ha ocurrido en otras comunidades, los alumnos no fueron, ni han sido valorados como merecedores de una presencia en el relato que es la historia, en tanto que el plasmado de la memoria colectiva del pasado, se presenta como coherente pensar que fue a través de un proceso largo de aprendizaje obtenido en el ejercicio de prácticas de todo tipo relacionadas con el trato a los más inexpertos, acumulando ideas, actitudes sentimientos acerca de ellos.

El alumno es una construcción social fraguada desde los adultos a los largo de la vivencia histórica. Debido a que son los adultos (padres, maestros, autores de teorías acerca de la psicología del desarrollo) quienes tienen el poder de organizar las vidas de los no – adultos. Sin poder evitarlo, se representan a los alumnos como seres de corta edad escolarizados, las imágenes obtenidas se proyectan en las relaciones que se mantienen con ellos, en el modo de mirarlos y no entenderlos, en lo que se predice de su comportamiento ante las indicaciones dadas, en los patrones que sirven para establecer lo que se considera que es “normal” y lo que no es. El alumno, es una invención del adulto, categoría construida desde discursos que se relacionan en las prácticas de estar con ellos y de tratarlos; son elaboraciones atribuidas a los sujetos que son pensados desde esas condiciones.

De allí la peculiaridad sociológica y antropológica, que se sospecha es que, este hecho pasa generalmente desapercibida, de lo natural que se percibe, sin pensar si eso ha sido siempre así, si lo es universalmente, será un estado del que necesariamente se derivan consecuencias siempre positivas para ellos o no, cómo viven esa ocupación, con penas y preocupaciones asisten a la escuela, que hallarán allí, que deseos dejan al salir de sus casas y cuáles a las puertas del colegio, que historia, tienen o que porvenir las aguarda, porque llevan a sus espaldas el peso de lo que deben asimilar y olvidar después, que aprendan realmente y que se verán conminados a olvidar, a que se debe que en la calle actúan de una manera y en las aulas de otra porque en sus casas van al baño,

toman agua cuando lo desean y en la escuela no, porque o cual es el motivo por el que han de ir todos los días a la escuela, a la misma hora, porque van vestidos uniformemente a diario....

Siendo el destinatario y sujeto activo de la educación, el alumno, su presencia y significado han quedado oscurecidas en el actual discurso dominante acerca de la enseñanza y de la educación en general. La corriente sensibilizadora hacia las necesidades del alumno, hacia su mundo de la vida, que transita en principio de siglo, se sospecha que no está precisamente, en su momento más cumbre, cuando la educación ha adquirido un papel relevante en la productividad económica y en un motivo de esperanza de inserción en la vida activa, ya que no tanto de movilidad social.

De lo Antropológico en la Educación o hacia lo Humano Como Proyecto

Así, tanto las ciencias naturales como las humanas han procurado formular proposiciones que muchas veces naufragan ante el caudal azaroso de lo humano, llegando a puntos de encuentros, consensos y cruces de caminos epistémicos a través del diálogo entre pluri y transdisciplinar, pese a que aún los claroscuros no se disipan sobre tan complejo fenómeno, se puede decir que se vislumbra un notable consenso sobre el hecho de que el hombre ocupa un lugar especial en el intrincado ámbito de los seres vivos, donde el es la imagen, el crisol de un largo, tortuoso y espinoso proceso continuo de evolución.

Es así como, cada época y cada cultura ofrecen una determinada representación del hombre; quien es y que es, por ende que debe ser y que debe hacer para llegar a ser. Esto tal vez se hace referencia para los más diversos ámbitos, de la vida y de la actuación humana. También la educación, esa vivencia existente siempre y en todas partes, se orienta hacia semejante idea o saber y conocer acerca del hombre; sea porque de un modo consciente se pone tal concepto como fundamento de la actuación, sea porque el mismo viene inconscientemente o determinar más o menos el quehacer educativo. Es así entonces, que aquella afirmación a veces oída de que es posible educar sin esa referencia directa o indirecta al hombre, es decir, a las estructuras y manifestaciones vitales humanas, no tiene consistencia.

Se hace evidente que, aquel saber acerca del hombre, que funda tanto la praxis como la teoría pedagógica y está implícito en ellas, ofrece formas diversas en el espacio y en el tiempo así en lo cuantitativo como en lo cualitativo. Esta afirmación queda conformada en forma clara la presencia de sucintas prácticas y sistemas educativos con el correspondiente abanico de finalidades.

De igual manera, toda acción y suceso educativo poseen su dimensión antropológica específica; poca importancia tiene si para comentar este hecho se emplea la expresión imagen del hombre u otra cualquiera. Lo que con ella se significa salta a la vista: la teoría y la praxis pedagógica deben determinar no una posesión del hombre o un código de normas elaboradas desde bases ideológicas,

políticas o de otra índole, sino unas afirmaciones pedagógicas fundadas desde la sensibilidad, concerniente a la existencia humana, al modo de ser de lo humano y aún punto de vista universal. A semejante propósito han de converger todas las disciplinas humanas y sociales.

Desde aquí se muestra algo que es muy esencial, el no someter al hombre a un punto de vista reduccionista. Dado que sobre el aún existe un cielo borroso, una visión miope, un sentir instrumental y todas las afirmaciones que se formulan a cerca del mismo han de corresponder a los conocimientos ya consolidados. Esto significa que a los caracteres estructurales del hombre se les han de considerar como a las circunstancias naturales, históricas y sociales que lo han ido configurando como un sistema, una totalidad en su devenir humano existencial.

Así entonces, solo una teoría del hombre no recortada puede permitir avanzar desde la incertidumbre antropológicamente los procesos educativos que el mundo de la vida venezolana. El adoptar una semejante visión desde la complejidad humana se sospecha pudiera constituir una manera de llegar a darle sustentabilidad a los fines educativos y los contenidos pedagógicos referenciales a los mismos. Las intenciones estas dadas, los puertos acariciados por la buena existencias de tiempos muertos, el navegante ha de construir la destreza y la pericia para navegar entre cantos de sirenas.

De lo cual, se intuye que la educación y sus fines no se determinan únicamente desde el hombre, se trata de todo el mundo vital quien proporcionar el horizonte desde el cual ellos han de ser establecidos, vividos y experiencias. Pero en tal caso el hombre ocupa ciertamente la posición de vanguardia. De modo que sólo se podrá configurar una aproximación, interpretativa, de intención de la realidad vital, vivida en el mundo de la vida si se mueve al hombre en el horizonte referencial al mundo y si se consideran sus estructuras (formas de organizarse en el mundo de la vida educativa, desde su cotidianidad).

Desde esta perspectiva, según muestra la historia de las ideas, la pregunta por el sentido que tienen lo humano y la existencia humana a esta continuamente vigente. Pero no fue sino hasta el siglo XX que de un modo expresó se hizo del hombre centro de investigación; se intenta configurar una nueva forma de comprender del hombre, y a unas nuevas fundamentaciones que permitan esa tarea, hoy día complejo, de configurar el mundo de la vida.

Una comprensión del hombre como sistema abierto, en evolución, inacabado, en estado de incompletitud, se pudiera confeccionar si las ciencias humanas se aproximan desde sus aportes y contribuyan para delinear una postura pancompresiva del hombre; es decir, cuando los constructos teóricos sobre el hombre proporcionado por cada una de ellas converjan a bosquejar esa antropología pedagógica que se reclama desde el mundo de la vida educativa y su cotidianidad.

Así tenemos que, tanto la teoría como la vivencia de lo pedagógico se apoyan en aportaciones y conocimientos antropológicos; de ello se desprende una vinculación estrecha entre pedagogía y antropología. Lo que identifica tal vincularidad es que, ambas se nutren de cosas recíprocamente habiendo una simbiosis epistémico entre ellas. La antropológica comunica sus memorias a lo pedagógico, éste que a su vez purifica dichas vivencias y se nutre con aquellas que sustenten las formulaciones y fines para darle posibilidad a los problemas y tareas que el mundo de la vida educativa le propone.

El reverso de la moneda lo plantea la pedagogía, esta también contribuye en el fortalecimiento de lo antropológico al posibilitar en sus luces e investigaciones sobre el hombre, el anclaje para una teoría antropológica desde lo educativo. Se intuye así, la simbiosis continua entre ambas maneras de ver lo humano, dado que el binomio, se benefician puntualmente. Esta conjugación de saberes sobre el hombre puede contribuir a la aproximación de una pedagogía antropológica, o sea, de una fundamentación general del hombre en tanto se cuestiona por los elementos generales de tipo humano que se expresan en los fenómenos pedagógicos, contribuyendo así con su forma de mirar para una interpretación del ser del hombre, y desde una respectiva antropología en lo que se refiere al uso de conceptos antropológicos en la pedagogía y en su arsenal teórico, se puede decir que los hallazgos antropológicos sin asumirlos por la pedagogía, e incorporados al cuerpo teórico pedagógico empleados para darle alternativa a las problemáticas pedagógicas del convivir educativo.

Apreciaciones conceptuales de tal naturaleza, avisaban la conjugación de ambas tareas; la contribución de lo pedagógico en la aclaración del ser humano por una parte, y la integración de los hallazgos antropológicos en la teoría pedagógica por otra parte, pertenecen a lo que es de interés de una pedagogía antropológica.

Bajo esta perspectiva, la pedagogía antropológica se centra en la condición histórica social del maestro y del alumno. Ella ensaya igualmente poner en relación su perspectiva y métodos con las perspectivas y métodos del maestro y el alumno como centro de su quehacer. Su objetivo no es entonces la investigación del hombre y de los niños como seres universales, sino de los hombres y de los niños, concretos en contexto históricos y sociales específicos.

Aunado a ellos se le atribuye e a la pedagogía antropológica el análisis, organización, reevaluación, la producción del saber, originados desde la educación como arte, así como la deconstrucción de los conceptos pedagógicos desde una perspectiva antropológica. Esto puede ser la deconstrucción de la educación normativa de Rousseau de la educación elemental, de Pestalozzi o también la formación universal de Humboldt. En tales recorridos se puede mostrar, por ejemplo, que, gracias a una nueva postura pedagógica – antropológica se le pueden descubrir nuevas dimensiones a viejos problemas. Así, los contextos históricos se pueden examinar desde un nuevo ángulo: se puede, entonces, tomar partido de este movimiento de deconstrucción desde nuevos puntos de referencia

para el pensamiento y la acción pedagógica.

Desde luego, la pedagogía antropológica incluye la reflexión sobre las competencias y límites de su propio saber. Ella analiza las dificultades que surgen con la desaparición de los puntos de referencia universales para la autodefinición del hombre y de su educación. La pedagogía antropológica pone en evidencia la dependencia de sus hallazgos en relación a las condiciones de su producción. Por lo tanto es nuevamente reflexión.

Hoy, el número de saberes transmitidos dentro del sistema educativo no admite la espera de la gente; de este modo, surge la inquietud por la pedagógica. En la medida en que el saber pedagógico contribuye a la gestación y formación de la generación siguiente, esto implica el auto comprensión del hombre, harto cuestionada ella misma por la problemática de la perfectibilidad o inmejorabilidad del hombre. En el contexto del saber pedagógico, esta problemática se sitúa en el centro de la reflexión y de la investigación antropológica.

La pedagogía antropológica es en gran parte una antropología deconstructiva. Esto significa que ella no cree que, en su investigación y en su reflexión, sea capaz de comprender el ser del hombre. Por lo contrario, sabe que su concepción del hombre depende de condiciones particulares. Su concepción del hombre depende de datos históricos y no puede ser comprendida sino como construcción. En la medida en que los sistemas deductivos – normativos de la producción de saber pedagógico de la pedagogía son superados, se hace necesario el desarrollo de una pedagogía antropológica histórica que se elabore dentro de un movimiento de reflexión deconstructiva.

De aquí se puede reconocer que la pedagogía antropológica es plural, es por ello que no se confía en las consolidaciones precipitadas de su saber y permanece dispuesta a recibir lo diferente, lo distinto, lo otro. Gracias a este pluralismo, una apertura de principio por el trabajo interdisciplinaria, le permite interesarse más por la complementariedad, que por la reducción del saber pedagógico.

A MODO DE EPILOGO

ARQUEOLOGIA CONTEXTUAL

| Horizontes Tejedores | Argumentaciones Trascendentales | Tesis o lo fenomenológico de lo vivido | Argumentos Fenomenológicos | De lo arquetípico o el fenómeno deviene en misterio |
|--|---|---|--|--|
| * Ontológico: Contextualización del ser del sujeto | Interpretación y comprensión del ser ahí como | Se percibe: * Existencia de una condición de | Al hacernos sujetos desde la reflexión se construyen | Reconocimiento del entramado del fenómeno |

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| cognoscente | fundamento de la existencia y estar en el mundo: Ser en la cotidianidad educativa lo que caracteriza el mundo de la vida. | atomización de la educación. * Se sospecha la prescripción del conocimiento desde lo enciclopédico, lo lineal de la temporalidad. | símbolos que son comunes a todos cuantos convergen en la construcción del nos – otros. | educación como arte en el fraguado del sujeto escolar |
| * Gnoseológico | Teorización del conocimiento y su fraguado desde lo vivido por el sujeto escolar como ser histórico-social. | * Se percibe la verticalidad en la vinculación maestro-alumno. *La invisibilidad del otro como sujeto histórico. | El mundo de la vida es ese entramado de contextos vivenciados por los sujetos que entretejen la red vivencial que significa el HUMUS donde se fraguan los horizontes existenciales. | Revalorización de la educación su conocimiento y significatividad en el tránsito humano. |
| * Epistemológico: Saber entretejido en lo fenoménico e incompletitud del sujeto escolar. Una epistemología en lo transcompleja. | El fraguado del conocimiento desde el entramado vivencial del ser ahí del sujeto histórico cognoscente. | * Se manifiesta una pedagogía de banco (Freire). | El fraguado de lo humano desde lo educativo derive en la singularidad hecha pluralidad desde la vincularidad de los sujetos dialógicos. | El entramado de la ciencia para la contextualización del fenómeno educativo. |
| * Metodológico: Lo fluctuante como horizonte de lo múltiple, en el umbral del no retorno. | Múltiples senderos que se entrecruzan para formar la red que permite el tránsito hacia el conocimiento y su fraguado. | * Se hace necesario el resemantizar la educación, tomándola como fenómeno devenido en misterio. | El sujeto escolar-histórico se configura desde la reflexión cotidiana de su modo de ser, de estar y | El mundo de la vida educativa como el contexto, donde se teje la trama de la vida para fraguar la |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| | | | ser ahí en el contexto educativo desde donde vivencia el “Tempo” de lo social, de lo histórico, de lo educativo. | esperanza hacia lo humano. |
| * Dialógico y Comunicativo: Bifurcaciones del ser histórico, social y educativo del sujeto dialógico, intersubjetivo. | Como fundamento capaz de denudar la realidad del sujeto y del carácter subjetivo del “logos” | * El conocimiento se fragua desde lo vivido por el o los sujetos históricos-escolares * Constructos distorsionados por la fragmentación, la disolución y lo disciplinario. | Lo humano como “Proyecto” (desde Heidegger), hacia el fraguado del sujeto como onda histórica – contextual de lo socio – antropo - educativo en el mundo de la vida. | La razón sensible como deconstrucción de lo instrumental del pensamiento moderno, reconstruyendo el ser histórico del sujeto desde el ser ahí en el mundo de la vida de la cotidianidad educativa, desde lo fenomenológico de lo contextual cotidiano. |
| * Fenomenológico: Aventura exquisita del pensar humano sin barreras, sin esquematizaciones, solo el fluir de lo vivido. | Lo vivido y su entramado para darle significado al ser ahí del sujeto histórico. | Una pedagogía que arrastra, que tiñe, que alberga, que pretende desvelar el misterio del otro, eclipse del ser ahí. | * El diálogo como fuente del fraguado de conocimientos, desde lo sensible. | Visión inestructurada de la problematización de lo educativo. Resemantizando el mundo de la vida. Racionalidad es divergentes, lo sensible. |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>* Antropológico: Qué es el Hombre?</p> | <p>El sujeto en el mundo de la vida. Ser racional, provisto de una condición lingüística que le faculta para describir su contexto.</p> | <p>¿Cómo se está fraguando al humano? ¿Con cuáles métodos? ¿Hacia cuál sociedad va?</p> | <p>* El mundo de la vida educativa como contexto para el fraguado del conocimiento desde lo vivido.</p> | <p>Hacia lo contextual, lo complementario como expresión de la convivencia.</p> |
| <p>* Pedagógico: Pensar en lo no binario, la no presencia del centro, sin comienzo y sin clausura, pensar desde la transición en el medio, en el interregno y en el intermezzo, allí en los pliegues donde proliferan los matices, las gradaciones, allí donde gravita el corazón de lo indecible.</p> | <p>Discurso fundamentado en la dialéctica como imán vinculante de la red de símbolos y signos ideados por los sujetos para aproximarse al conocimiento desde lo vivido en el mundo de la vida educativa.</p> | <p>* Una pedagogía direccional, alienante, * Una pedagogía carcelaria, con intenciones de formar rehenes. * Una pedagogía negadora de la alteridad. * Una pedagogía legitimadora de la negación, la indiferencia, la división o la invisibilidad del otro en nombre de la verdad.</p> | <p>* Una pedagogía antropológica fundamentada en el diálogo para la construcción del sujeto histórico-educativo-social * Una pedagogía hermenéutica que permita el fluir del humano. * La esperanza como fuente del repensar el misterio.</p> | <p>Construcción del conocimiento como comprensión compartida. Lo comprensivo como hilvanador de lo trágico desde lo intersubjetivo, el otro; ineludible fragua de la conjunción.</p> |
| <p>* Sociológico: Ser para la convivencia armónica, desde lo vivido en el proceso educativo.</p> | <p>Visión de realismo ontológico. Versión de un mundo dado, externo al sujeto social. Explicación mensurable del</p> | <p>* Sujeto Social desvinculado con el ser complementario. * Enajenado desde lo vivencial</p> | <p>Fraguado del ser social desde lo deontológico como tejedor de lo simbólico – cultural.</p> | <p>Comprender e interpretar la educación, vinculada con su realidad, reflexionando sobre su naturaleza, esencia,</p> |

| | | | | |
|--|-------------------|------------|--|------------------|
| | mundo de la vida. | educativo. | | valores y fines. |
|--|-------------------|------------|--|------------------|

Fuente: León (2018)

REFERENCIAS

Gadamer, Hans-Georg (2007). Verdad y método. Editorial Gráficas Varona S.A. España.

Heidegger, Martin. (2002). Ser y tiempo. Editorial Trota. España.

Husserl, Edmund (2009). Meditaciones cartesianas. Editorial Tecno, España.

Ricoeur, Paul (2008). El Conflicto de las interpretaciones; ensayos de hermenéutica. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Ricoeur, Paul (2010). Del texto a la acción. 2da Edición. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Ricoeur, Paul (2010). La memoria, la historia y el olvido. Editorial Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires Argentina.

Schütz, Alfred (1972). Fenomenología del mundo social. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina. Vergara, Fernando (2008).

Gadamer y la “comprensión efectual”: diálogo y tradición en el horizonte de la Koiné Contemporánea. Disponible en:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762008000200011&script=sci_arttex