

**CONFIGURACIÓN DE SUJETOS PARA LA PAZ EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS INCLUYENTES A PARTIR DE LOS APORTES DE LA
PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA DE PAULO FREIRE**

ANDREA ALEJANDRA BURBANO MORA

DEISY LILIANA MUÑOZ MUTIS

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PASTO – NARIÑO
2015**

**CONFIGURACIÓN DE SUJETOS PARA LA PAZ EN ESCENARIOS
EDUCATIVOS INCLUYENTES A PARTIR DE LOS APORTES DE LA
PEDAGOGÍA DE LA ESPERANZA DE PAULO FREIRE**

ANDREA ALEJANDRA BURBANO MORA

DEISY LILIANA MUÑOZ MUTIS

Directora de Trabajo de Investigación:

Dra. GLORIA ISAZA

Línea de Investigación: “Alternativas Pedagógicas”

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO PEDAGÓGICO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
PASTO – NARIÑO**

2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

DEDICATORIA

Este trabajo, se inspira en el amor que cientos de maestros cultivan y engrandecen con enorme sensibilidad, al construir y fundar seres humanos más cercanos al dolor del otro.

También está inspirado en la valentía y sensibilidad de nuestras madres que como grandes heroínas inspiraron este esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos especialmente a nuestra maestra y asesora la Doctora Gloria Isaza, por su incondicional amistad, la universidad de Manizales por propiciar y debate y la reflexión; a la I.U Cesmag por su agradable hospitalidad; a nuestras familias y amigos.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
1.1. Descripción del problema	6
1.2. Pregunta de investigación	7
2. JUSTIFICACIÓN	9
3. OBJETIVOS	11
3.1. Objetivos generales	11
3.2. Objetivos específicos	11
4. METODOLOGÍA	12
5. REFERENTE TEÓRICO	14
5.1. Antecedentes	14
6. BASES TEORICAS	
6.1. El sujeto como posibilidad	24
6.2. construcción de procesos pacíficos en escenarios educativos incluyentes	34
6.3. La escuela como escenario de justicia social	46
7. CONCLUSIONES	59
8. RECOMENDACIONES	65
BIBLIOGRAFÍA	67

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

1.1 Descripción del problema

La necesidad de indagarse por la educación del sujeto en el contexto colombiano, implica la pregunta epistémica por el ser en su devenir, como tal, la formulación de una propuesta que integre el conocimiento de la educación popular encaminada en despertar la sensibilidad y la posibilidad del otro, debe contemplar al maestro como elemento determinante en la formación del sujeto, ligado a una realidad explícita y comprometido políticamente con su contexto; solo así la edificación de una propuesta educativa para la paz tendrá sustento histórico real.

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuáles son los aportes de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire para configurar sujetos para la paz en escenarios educativos incluyentes?

2. JUSTIFICACIÓN

...praxis: de la única verdad que vale la pena tener por verdad, porque es viva, es propia, es personal... pero también es viva porque es de muchos, porque es de todos y a todos quiere servir; porque, por ser viva, se mueve, cambia, avanza y retrocede ... pero no muere ni claudica.
(Freire, 2011, pág. 10)

Caminos de emancipación, paradigmas nacientes, nuevos fonemas y utopías nacen en el pensamiento de Nuestra América, ideas sobre la posibilidad de vivir en una sociedad fraterna, y en armonía con la naturaleza, parecen tener raíces en los mismos lechos de la sociedad humana; la historia oral y escrita simboliza los interminables fuegos de rebelión que desde el seno de la historia no contada brillan con ferocidad; el sujeto lleva en su seno la fortaleza de la esperanza, la memoria de la vida y la utopía del mañana, que como Zemelman lo dijera: “abrirán las grandes alamedas” para mejores presentes hacedores de futuros.

Es necesario volver la mirada sobre el inconformismo y la segregación que se ha esparcido como un fantasma entre las escuelas y las practicas estudiantiles el pensar en el otro desde la inferioridad. El otro por diferente, no convencional y cercano, es quien permite la reflexión sobre el sujeto, quien a su vez tiene la tarea de pensar en el otro desde la diferencia de la unidad, de la magnitud de la diversidad y trasformación urgente de la sociedad.

Ser sujeto activo y actor de hoy, implica tener memoria y presente: la memoria como pretexto o “punto de referencia”; y el presente como “testimonio” (Marx, 1956, p. 51), los sujetos son los actores políticos y revolucionarios para los que la libertad humana sólo es posible más allá de la esfera de la necesidad, de la inmediatez de la pobreza, la angustia por las pésimas condiciones de vida, el malestar generalizado y la desigualdad social.

Por ello, se considera necesario retomar las bases de la educación popular desde el seno latinoamericano con Freire, Zemelman, Galeano, quienes plantean un análisis sobre el momento actual de la escuela, sus prácticas de segregación y la posibilidad de pensar al ser humano como sujeto universal. El camino para paz autentica es la vía para la transformación social. En donde la dialéctica de la paz es la dialéctica que construye y deconstruye el sujeto desde un contexto pero pensándolo en la diversidad que le gesta como ser social.

Para Nuestra América como decía Martí, el siglo pasado estuvo nutrido por bastas olas de temor y sangre: estar en desacuerdo era peligroso, hablar subversivo y proponer era demasiado revolucionario; los discursos no escritos son los padecimientos de los desprotegidos y marginados para los que solo encantaron una forma de resistir ante el miedo: el silencio. Galeano (2001) no se equivoca en afirmar que “Hemos guardado un silencio bastante parecido a la estupidez” (p. 20), tal hecho no solo imposibilitó reflexionar crítica y objetivamente desde los centros educativos sobre el temor infundado, sino que además permeó el desarrollo de sectores sociales organizados y la manifestación de la inconformidad popular acallada por las armas de la muerte. En este sentido, se hace urgente una escuela con maestros comprometidos con la el desarrollo de una memoria histórica que implique un ser y estar en el mundo de sus educandos.

Se precisa de modelos educativos más acordes a las realidades, a los sentires, para los que el maestro no será ajeno, por el contrario será uno más del proceso dialéctico de construcción.

La presente investigación pretende empoderar, volver la mirada sobre el maestro como sujeto político de transformación y cambio, para quien la historia debe ser un legado y herramienta que dará inicio a su qué hacer docente, que permitirá construir diversidad al calor del respeto, paz desde las aulas y justicia social como principio ético. Es la memoria histórica la que debe aprender en cada mañana, es la diversidad su lista de valoraciones y la paz la que cuidara en cada paso.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Develar los aportes de la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire para configurar sujetos para la paz en escenarios educativos incluyentes.

3.2 Objetivos Específicos

- Analizar la noción de sujeto que subyace en la pedagogía de la esperanza de Paulo Freire
- Comprender desde el presente histórico los aportes de Paulo Freire a la construcción de procesos pacíficos en escenarios educativos incluyentes.

3. METODOLOGÍA

La investigación documental

Es el proceso donde se selecciona y analizan datos que se encuentran en documentos producidos por la sociedad para estudiar un fenómeno determinado. El análisis documental centra su atención en la producción documental que se genera mediante la descripción y representación del documento. A partir de la reproducción en síntesis del documento real.

Podemos definir a la investigación documental como parte esencial de un proceso de investigación científica, constituyéndose en una estrategia donde se observa y reflexiona sistemáticamente sobre realidades (teóricas o no) usando, para ello, diferentes tipos de documentos: Indaga, interpreta, presenta datos e informaciones sobre un tema determinado de cualquier ciencia, utilizando, una metódica de análisis; que tiene como finalidad, obtener resultados que pudiesen ser base del desarrollo científico o social.

La investigación documental es una técnica que consiste en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y crítica de documentos y materiales bibliográficos, de bibliotecas, hemerotecas, centros de documentación e información, Baena (1985). Garza (1988) presenta una definición más específica sobre la investigación documental como una técnica que se caracteriza por el empleo predominante de registros gráficos y sonoros como fuentes de información, registros en forma de manuscritos e impresos, Franklin (1979), define la investigación documental aplicada a la organización de empresas como una técnica de investigación en la que se debe seleccionar y analizar aquellos escritos que contienen datos de interés relacionados con el estudio documental.

El problema de investigación planteado se ubica dentro de los anteriores parámetros, donde a partir del documento La pedagogía de la esperanza de Paulo Freire, se hizo un análisis sobre la incidencia de este pedagogo en una educación para la construcción de sujetos de paz.

El documento soporte de esta investigación es el Libro Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire, tomando aspectos esenciales para hacer un análisis y determinar los aportes del autor, que permitan desde un escenario educativo formal incluyente formar sujetos para la paz.

El proceso investigativo, se inicia desde un marco teórico para conocer aspectos históricos que trasciendan en contexto actual, las herramientas utilizadas son conceptuales y teóricas las que indujeron a proporcionar la construcción de nuevos conocimientos aplicables en el proceso educativo.

La investigación documental se caracteriza por:

- La utilización de documentos, recolecta, selecciona, analiza y presenta resultados coherentes.
- Utiliza los procedimientos lógicos y mentales de toda investigación: análisis, síntesis, inducción, deducción etc.
- Realiza un proceso de abstracción científica, generalizando sobre la base de lo fundamental.
- Realiza una recopilación adecuada de datos que permiten redescubrir hechos, sugerir problemas, orientar hacia otras fuentes de investigación.
- Se realiza en forma ordenada y con objetivos, con la finalidad de ser base a la construcción de conocimientos.

2. ANTECEDENTES TEORICO

2.1 Antecedentes

Rivas (2006) realizo una publicación de una monografía que tiene por título: “*Concepción liberadora de la educación en el pensamiento de Paulo Freire y La concepción de la educación desde la perspectiva de Emile Durkein*”.

En dicho trabajo se puede conocer como Paulo Freire propone la educación liberadora, en la cual el educador debe dar prioridad al diálogo. El educador es aquel que en tanto educa es educado a través del diálogo con el educando. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual, los argumentos de la autoridad ya no rigen. Sostiene Freire que la educación es un proceso en el que ser funcionalmente autoridad requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.

Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunicación, mediatizados por el mundo. Los educandos no deben ser dóciles receptores de los depósitos se transforman ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez es también un investigador crítico.

En la medida en que el educador presenta a los educandos el contenido, cualquiera que sea, como objeto de su admiración, del estudio que debe realizarse, "re admira" la "admiración" que hiciera con anterioridad en la "admiración" que de él hacen los educandos.

La educación para Freire es darle al educando conciencia para asumir su rol, por tanto, la educación se manifiesta en la liberación de la opresión; esta es una forma de percibir su realidad social, y al hacerlo el sujeto está haciendo historia; es protagonista de su historia.

Es por lo tanto para Freire, la educación un proceso dinámico, un proceso de acción de parte de los sujetos, y concluye entonces que educación es un producto de la praxis, no es sólo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana. Según Marieta Rivas, el educador no es el que transmite la realidad, sino que es el educando el que la descubre por sí mismo. El conocer, no es sólo una producción de conocimientos nuevos, sino que es también apropiarse de los conocimientos ya obtenidos, someterlos a una autocrítica para producir nuevos conocimientos.

Rivas (2006), afirma que la mediación entre opresión y oprimido es la relación a través de normas o prescripciones como conjunto sistemático de principios y mecanismos operativos, que orienta la relación entre opresores y oprimidos, que se da en todo proceso educativo. Los oprimidos deben tratar de romper las relaciones que fundamentan la opresión.

El conocimiento, según se firma en la investigación de esta docente, se inicia en el sujeto, es la visión subjetiva del conocimiento, y hay conocimiento en tanto cambia la realidad, por ello, no hay objetividad sin subjetividad, así como estos dos planteamientos se necesitan para ratificarse el uno independiente del otro.

El punto de partida de todo análisis de Rivas (2006), es la intencionalidad del autor (Freire y Durkheim) para comprender la conducta del sujeto, y distinguir como se establece la relación entre fenómenos que ella llama educativos, que a su vez se refiere a los procesos de enseñanza.

Según Rivas tomando a Freire, para que la educación tenga validez, hay que darle protagonismo al sujeto, para hacer historia no para vivirla, y esto se logra a través de la praxis. Existen así, dos tipos de concepción de la educación: la bancaria y la liberadora.

La propuesta educativa de Durkheim, tiene como antecedente la función de la educación que para este pensador consiste en adaptar al niño y la niña al ámbito social. Para eso deben reunir dos condiciones, *la pasividad* en el educando y *la ascendencia* del educador.

Como consecuencia de las referidas condiciones el educador debe transmitir al educando, más que contenidos, mantenimiento de pautas y valores, como función educativa integradora, y la asignación de roles, teniendo en cuenta lo que Rivas (2006⁹) explica al inicio de su trabajo investigativo, que la educación tiene una orientación única, en la medida que debe convertirse en un instrumento que transfiere las ideas morales que transmiten a la sociedad. El educando debe recibir estas orientaciones con pasividad, comparable a aquél en que se halla artificialmente sumido el hipnotizado. “Su conciencia no encierra todavía más que un reducido número de representaciones capaces de luchar contra las que le son sugeridas; su voluntad es aún rudimentaria y por tanto, resulta fácilmente cuestionable. Por esa misma razón es muy accesible y propenso a la imitación” (Rivas, 2006, p. 12).

El ascendiente que el maestro tiene naturalmente sobre su alumno, debido a la superioridad de su experiencia y de su saber, prestará naturalmente su acción la fuerza eficiente que le es necesaria. La educación debe ser esencialmente ente de autoridad. Para ello hace falta que el educador hable con tono de mando, con autoridad. Debe dar a entender que la negativa a obedecer no es ni siquiera concebible, que el acto debe ser cumplido, que la cosa debe ser considerada tal como él la muestra, que no puede suceder de otra manera. Es por ello, que Rivas advierte sobre lo funesto que contempla dicha concepción educativa.

Durkheim sólo ve en el fenómeno educativo su *función social* y desde esa perspectiva aparece siempre la educación como un fenómeno social, y como consecuencia de ello, el proceso educativo se transforma en un proceso de adaptación metódica a la sociedad.

Para Durkheim la educación es un conjunto de prácticas, de maneras de proceder, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y cuya realidad es similar a la de los demás hechos sociales. La pedagogía, sin embargo es la reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con miras a regular su desarrollo, así, la educación también se gesta en un proceso no lineal.

asumir que el educando es un receptáculo vacío en el momento de empezar su educación, es erróneo, al igual que el estudiante, ambos son un compendio de saberes y conocimientos que deben ser profundizados e intencionados según el proyecto de vida y visión del mundo de cada sujeto. Es necesario revitalizar el diálogo, y la creatividad ante la posibilidad de gestar un espíritu crítico.

Con Freire se comparte la idea de que el educando y el educador se enfrentan juntos al acto de conocer; además, es misión del educador despertar el espíritu crítico del educando para guiarlo en la tarea de la realización del ser personal a través de la creatividad, realizando la actividad educativa usando el diálogo comprensivo, confiado, enmarcado en un mutuo respeto, de ayuda y de colaboración.

Esta propuesta está relacionada con nuestro trabajo investigativo ya que el punto de partida es el sujeto transformador de su realidad constructor de paz.

Volver a pensar el sujeto maestro como gestor de procesos políticos insertos en una sociedad, implica empoderar al maestro con lo que es el acto mismo de educar.

Haciendo alusión a estos aspectos en el año 2007, Trujillo dio a conocer un reporte de su investigación doctoral: *“Exigencia de sujeto en la investigación educativa. Reflexiones desde la epistemología del presente potencial.”*

Este trabajo pretende recuperar la reflexión sobre la íntima relación que existe entre el proceso formativo y la investigación que de suyo no puede perder su carácter epistémico en la medida en que el sujeto es el protagonista en la producción de conocimiento, exigencia que se promueve desde el enfoque de la Epistemología del Presente Potencial, propuesta orgullosamente latinoamericana representada por Hugo Zemelman Merino, quien defiende el lugar del sujeto pensante, pues quiéralo o no, al pensar pone en juego sus facultades humanas y así, pensando-sintiendo responde a los imperativos de su tiempo.

Pretende reconocer la fuerza de un paradigma investigativo que tiende a negar la presencia del sujeto cuando releva el valor científico del método, y deja a la subjetividad como un accesorio vigilado para que no perturbe el proceso de conocimiento esperado.

Desde esta reflexión, defiende el valor de la subjetividad en el proceso investigativo para dar lugar a una producción de conocimiento que dignifique la presencia humana en el mundo desde un pensar-sentir-investigar que forme para construir mundo.

En este caso, situados en los fundamentos de la Epistemología del Presente Potencial, donde se apuesta a la presencia de un sujeto concebido como alguien "...que se desafía a sí mismo como protagonista en tanto se sabe incompleto." Se apuesta que el acto de conocer lo desarrolla un sujeto que se pregunta, indaga, desaprende-aprendiendo para colocarse en sus circunstancias, desde la autonomía posible en medio de las determinantes propias de la vida individual y social.

Desde la Epistemología del Presente Potencial se procede distinto. Para empezar no es un método, sino una propuesta que busca que los sujetos generen procesos de indagación sobre el mundo del que son parte, construyendo y respondiendo preguntas construidos en el existir de la vida socialmente organizada. Insiste en que el sujeto escuche sus deseos y necesidades, se interroge e interroge los sentidos del mundo para producir modos de significación singular, reconociendo y recuperando su entereza y responsabilidad ético-social. Así, el conocimiento no es un conocer para la erudición, sino un conocimiento que trabaja preguntas genuinas, cuyas respuestas permiten intervenir en su propia historia para posicionarse como sujeto y desde este lugar pueda influir comprometidamente en sus contextos. Hablamos entonces de un conocimiento-compromiso, pertinente y necesario para desanudar los problemas del ahora.

Una investigación que tiene como premisa producir conocimiento para construir conciencia definitivamente se enfrenta con el problema del sujeto ¿A qué nos referimos con esto? A la necesidad de pensar al sujeto desde la totalidad de sus dimensiones y facultades para que éstas, entren en una relación armónica y se potencien a pesar de su asimetría. Menudo problema cuando estamos acostumbrados a ver al humano de manera unidimensional y como alguien idílico donde no entran las fuerzas vivas de una subjetividad contenedora de emociones contradictorias, entre las más excelsas pueden anidarse y activarse sin darnos cuenta, aquellas emociones más egoístas y mezquinas de que somos capaces.

Sin embargo, relevemos cómo la subjetividad humana fluye magmática cuando somos capaces de plantearnos preguntas que dan cuenta de los modos de relación que se tienen con el mundo, entonces nuestra humanidad se expresa en palabras-actos, pensamientos, emociones, deseos conscientes de los parámetros valóricos e ideológicos que los organizan, experimentando la libertad para pensar y sentir el mundo teniendo conciencia de ello.

Pero también, al trabajar la pregunta ¿por qué pienso como pienso? se desbordan las ideas contenidas revelando las creencias, necesidades y capacidades de que verdaderamente somos portadores, las cuales muchas de las veces se distancian del deber ser que creíamos y nos coloca frente a lo que realmente somos, y este ejercicio de volverse sobre sí, desestabiliza la vida normalizada y propicia una redefinición de prioridades ante las nuevas responsabilidades reconocidas.

Al pensar nuestra relación de conocimiento se palpan los modos de participación en la vida social reconociendo los modos de implicación, los reclamos de la historia que nos exige pensar y sentir distinto dado lo que sucede. Se trata de pensar críticamente “eso” sedimentado en nosotros desde un pensar-sentir deliberado y construir conciencia, forjar-se utopías y construir la historia desde los propios espacios en que se despliega la vida concreta.

A este ejercicio le llamamos problematización, estrategia que permite superar la idea de producto y da lugar a lo productivo de las realidades dinámicas, por tanto, exigen cualidades como el asombro, la duda, la esperanza para captar las señales que nos avisan el nacimiento de la historia, evidencias de posibles futuros que al percibirlos, invitan al auto-rescate de sí mismo en esas oportunidades para la vida.

Al recuperar la capacidad de preguntar preguntando-se se escucha la necesidad de ser sujeto, de “...ensanchar la resonancia del mundo en nosotros...”, al ser capaces de leer el mundo desde conceptos usados como herramientas para asomarse a las realidades desde un pensamiento abstracto para asombrarse al saber mirar, pensar, y vivir el desafío de lo inédito.

Es por tanto, de un modo de indagación que es a la vez un proceso de formación que dialécticamente se nutren, pues al problematizar se habilitan capacidades formando en una postura cada vez más crítica, que permite situarse ante los contextos con una mayor capacidad para tomar decisiones.

Este proceso epistémico desata planos distintos de inteligibilidad-subjetividad, suscitando estados anímicos diversos y complejos que se avivan al atraer los recuerdos dormidos, las emociones silenciadas, las necesidades negadas. Estamos ante un pensar revelador del mundo íntimo que como espejo nos refleja, y confronta sobre quién creemos ser y quién podemos ser.

Producir conocimiento desde la Epistemología del Presente Potencial exige aceptar que conocer no es una actividad ajena a las pasiones y emociones humanas, que conocer es conocerse, es ver hacia fuera y verse hacia adentro, es asumirse sujeto de sentido. Una formación epistémica despierta todo lo que somos: lo magnífico y lo maléfico en nuestra subjetividad, complejidad en la que somos inexpertos, pues de repente nos sabemos muchos a la vez, contradictorios, a veces llenos de osadía, otras sumisos sometidos a los más profundos miedos, con grandes preguntas existenciales que nos llevan a experimentar la fragilidad de la vida física sin percibir la grandeza de la vida histórica.

Un pensar epistemológico en la investigación expande la subjetividad pues promueve un diálogo amigo consigo mismo y con los otros. En este ejercicio de pensar-investigar, aprendemos que si bien, ser sujeto es una tarea individual y solitaria, ésta tiene una finalidad profundamente engarzada con lo social, tarea compleja y a veces dolorosa por el hecho que exige recambios actitudinales que confrontan y desafían nuestros deseos socializados.

Pensar-sentir-investigar exige por otro lado saber comunicar lo que se descubre. ¿Qué queremos decir con esto? La formación epistemológica propicia que los sujetos produzcan sentido en diversos ámbitos de su vida personal y profesional, desarrollando la capacidad de situarse en límites, desde los cuales se perciben zonas o umbrales de realidad que proyectan imágenes envueltas aún por la penumbra de lo desconocido, pero que engarzadas con el deseo y la necesidad de hacerlas nacer de la realidad subjetiva a la realidad

objetivada, se adviene un gran problema, ¡cómo nombrarlas! Es decir, cómo pasarlas de la intuición-emoción-pasión del descubrimiento, a la palabra que las objeive e instituya.

En conclusión La educación, es un espacio social que demanda procesos de producción de conocimiento que le dibujen horizontes de desarrollo, y en esta tarea, la investigación tiene una gran responsabilidad. Por tal razón, investigar no puede ser reducida a un uso banal de teoría que se verifique y se pierda en datos que arrogantes se imponen sobre nuestro lastimado mundo pedagógico. Por el contrario, se trata de investigar para ampliar nuestra mirada y la capacidad de transformar el mundo desde las prácticas formativas.

Tal desafío exige desencontrarse con la herencia formativa del mundo normalista, que transmitió una idea inmutable sobre el conocimiento, y el rol de transmisores, formación que ha dejado una marca indeleble que ahora nos incapacita para enfrentar el reto de investigar los problemas de la educación que hoy nos agobian y reducen a meros espectadores a pesar de sentir la necesidad de hacer algo al respecto.

Es necesario revisar nuestra propia trayectoria profesional y personal para enfrentar los fantasmas formativos que ahuyentan el deseo de producir conocimiento, y sin deajo de timidez, construir y responder nuestras preguntas, rasgando el lenguaje estructurado y frío de todos los días para llenarlo de lo que somos: sujetos de carne y hueso que piensan-sienten desde su singularidad la vida educativa.

Así mismo en *“Las huellas del sujeto en narrativas de autores construccionistas”* en trabajo de Cañón (2007), de la Universidad Santo Tomás de Colombia, se plantea que el sujeto es una construcción que permite comprender una época y una sociedad. Su estudio es vital para esclarecer las formas en que los seres humanos se relacionan. Los autores construccionistas abordados por Cañón, convergen en sus ideas relacionales versus la identidad moderna de un sujeto racional y auténtico. A su vez, se exponen y debaten algunas críticas a esta mirada relacional del construccionismo social, que lo responsabilizan de ser una especie de disolvente del sujeto y no un visualizador de un sujeto cambiante, acogido a los tiempos.

Las discusiones sobre el yo o el sujeto apuntan a un efecto práctico, como lo sugiere Rorty (1991, citado por Cañón 2007), sobre cómo nos disponemos a la felicidad o trascendencia, en general. En este sentido, el yo o el sujeto está dado para ubicar un sentido concreto en la vida. De hecho, un yo relacional tiene sentido a partir de la idea de convivencia, de bienestar y de felicidad. Así, insertarnos en la cotidianidad del yo implica consecuencias prácticas para su comprensión, conectadas a valores de la modernidad significativamente arraigados, y descritos por Foucault (1990, citado por Cañón, 2007) como tecnologías del yo.

Este artículo está concebido como una discusión preliminar, por la vía de la exploración documental, entre las ideas de autores construccionistas de la psicología como Kenneth Gergen, Tomás Ibáñez y Jerome Bruner, con las del destacado psicólogo cubano Fernando González (2002), autor que desde la modernidad vincula al construccionismo como *disolvente* del sujeto o del individuo.

Para resaltar la forma en que comprenden este concepto los autores mencionados, se citan sus expresiones relativas al yo y luego se integran tales afirmaciones, ejercicio que ha develado, incluso, dudas sobre la fortaleza de los argumentos de uno y otro lado. Además, dada la complejidad de los conceptos de yo, sujeto e individuo, se apela al uso de las reflexiones de autores propios de la literatura especializada.

Se afirma y argumenta a lo largo del texto que el construccionismo social no disuelve al sujeto; más bien, pretende confrontar y poner en duda su excesivo énfasis moderno. La sociedad occidental hizo hincapié durante el Medioevo en el individuo, a partir de la Modernidad en el sujeto y, actualmente, está generando un tránsito desde la Posmodernidad hacia una comprensión del yo relacional. Vale la pena aclarar que en este documento se utilizan indistintamente las nociones de yo y de sujeto.

También cabe resaltar el trabajo realizado por la profesoras de la Universidad del Valle: Zúñiga E. y Gómez (2008), quienes desde un contexto particular como es la ciudad de Cali, Colombia realizaron la investigación: “*Construyendo Una Pedagogía Para La Paz Desde El Proyecto Sobre Violencia Y Convivencia En Cali: Nuevos Escenarios De La Educación Popular*”(2008).

En dicho trabajo investigativo se explican algunas razones de la existencia de conflicto al interior de la sociedad. Y afirman: Porque diversas formas de violencia, tanto abierta como estructural, son mantenidas por instituciones políticas, económicas, culturales y sociales, y por actitudes excluyentes que rechazan la diversidad. Porque es necesario superar la impotencia de muchos ciudadanos/as, ante un país desgarrado por la intolerancia, la explotación de unas poblaciones en beneficio de otras, la distribución injusta de la riqueza, el desempleo, el desplazamiento forzado, y las agresiones a las mujeres, los niños, las minorías y los desvalidos. Porque ante la posibilidad de la desesperanza generada por las violencias, hay que potenciar relaciones que aborden los conflictos desde posiciones que exalten la fuerza de las ideas en el diálogo, el debate y la negociación, en lugar de aquellas posiciones que privilegian el uso de las armas y de las fuerzas física y financiera para resolver las diferencias. Y porque después de las dos últimas devastadoras confrontaciones militares mundiales y de las guerras regionales, nacionales y locales de las cuales la humanidad ha sido testigo en esta época de globalización, las mayorías del mundo se han comprometido con la construcción de una Cultura de la Paz.

5. DESCRIPCIÓN TEÓRICA

5.1. EL SUJETO COMO POSIBILIDAD

La necesidad de volver la mirada sobre una propuesta político- pedagógico abierto, que difícilmente pueda derivar en posiciones dogmáticas y menos aún, en algún tipo de fundamentalismo, es argumento suficiente para retomar la reflexión urgente sobre un sujeto como gestor de procesos de paz.

La Pedagogía de la Esperanza, como propuesta pedagógica amplia y popular pone especial atención en torno a las características originarias de los procesos de formación, los rasgos estructurales, la función social e histórica y toma de conciencia del sujeto sociopolítico de los cambios y transformaciones en la abolición y superación de una educación en función y sostenimiento del capitalismo.

Su carácter de sistema pedagógico y político, pretende que hombres y mujeres “inacabados” vuelvan la mirada sobre si, para conocer y transformar el mundo; y de esa manera construirse como sujetos, *frente al no hacer nada hay que plantear la posibilidad*

de otros mundos, que a su vez se acoge en una concepción amplia, encontrando su mejor referencia en la necesidad de promover una educación diferente e instaurar, una escuela distinta, una escuela que, además de pública, sea también popular.

Plantear la posibilidad de crear otros mundos establece un paralelo epistémico con el concepto de “Mundos posibles” de la metafísica, la lógica modal y la filosofía del lenguaje:

1. Con la Metafísica se relacionan los mundos posibles que esboza Leibniz, en un alarde de reflexión imaginativa, al realizar su *"Teodicea"* (Leibniz, 1710). Leibniz argumenta que el nuestro es el mejor de los mundos posibles, todo ello visto desde un enfoque eminentemente teocéntrico.
2. En lógica modal se precisan diversos mundos posibles, porque la lógica modal se basa en la presunción de varios escenarios posibles -"mundos" en ese sentido, esos mundos o modos posibles requieren no solo una forma sino también (Freire, 2011, p. 22) un significado, cada sujeto desde sus condiciones históricas desarrollara un estar y ser en el mundo, concepto propio de la lógica modal.
3. Pero también hay una semántica de los mundos posibles relacionada con la filosofía del lenguaje y, a través de ella, con la literatura. Es la semántica de los mundos posibles en la narrativa, que puede estar vinculada a lo más imaginario de algo ya imaginario como es una narración de ficción. En la medida en “...que nos hagamos capaces de poner nombre a las cosas, de percibir, de entender, de decidir, de coger...en último término de eticizar el mundo, nuestro movimiento en él y en la historia que envuelve, necesariamente, los sueños por cuya realización luchamos” (Freire, 2011, p. 18).

La enajenación educativa global, requiere de la construcción de su propia realidad, desarrollar una identidad teórica y político-práctica que sea compatible con los hechos, que lance al escenario histórico a seres humanos reales, surgidos de las entrañas incandescentes del capitalismo y, a la vez, sus verdaderos opositores estructurales, quienes propongan otros mundos posibles, sujetos más diversos pero a la vez más solidarios. La única posibilidad de

una práctica pedagógica realmente dialógica, se da en la existencia de un compromiso social por parte de los educadores y el educando.

Uno de los aspectos más relevantes del pensamiento pedagógico-político de Freire es su coherencia. Se trata de una coherencia entre su pensamiento que mantuvo en una evolución constante, como de una continua lectura del mundo: "...la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra", por tanto, "la teoría sin experiencia es vacía, y la experiencia sin teoría es ciega" (Freire, 1985, p. 57).

A sí mismo Zemelman entiende la sociedad como una construcción abierta, compleja, cambiante e indeterminada con diversos planos espaciales y temporales. Todo ello permite que en los sujetos y en la subjetividad confluyan los diversos planos de la realidad social. Concebir a los sujetos sociales como creadores de historia, se diferencia y va más allá de la perspectiva clásica de sujeto histórico que encarna exclusivamente a una clase o relación político- ideológica. Sin embargo, en Freire la conciencia de clase determina un sitio y una visión de mundo, que no debe ser ajena de quien educa.

La raíz de todo sujeto histórico está en la lucha de clases. Pero el sujeto mismo no es reductible a la clase. De hecho un sujeto puede unir o amalgamar varias clases, capas y categorías sociales. No remite, por tanto, sólo a una teoría de las clases sociales y de sus confrontaciones. La configuración de un sujeto socio-transformador pasa no sólo por las estructuras sino por la Historia real. (Caicedo, 2014, p. 56)

Zemelman (2007) por su parte, hace urgente una formación más amplia del sujeto. Poblar el mundo con nuevos fonemas y armoniosas canciones, implica significados a partir de un lenguaje abierto y nuevo. A su vez, en la construcción de subjetividad se propone recuperar la historia a partir del sujeto, es decir, que este conjugue la conciencia de su historicidad y su colocación desde lo utópico, como necesidad de práctica necesaria.

Zemelman (2007) igual que Freire (2011) insta a la consolidación de un sujeto activo y fundador que propicie la búsqueda de nuevas significaciones, para ello, requieren de un lenguaje abierto y crítico. Lo que no es ajeno a la idea de Humboldt de concebir el lenguaje más como energía que como producto y el consiguiente predominio del verbo y lo

transitivo, como lo propio del despliegue del sujeto que convierte la historia en existencia y la existencia en historia.

En este sentido se hace necesario abordar la función de la metáfora, excluida de algunos discursos técnicos o científicos por la nociva creencia de ficción e indeterminación. Aristóteles como predictivo a tal hecho se anticipa a afirmar: "...hay que volver a la metáfora como una invitación a no olvidar lo diferente" (Zemelman, 2007, p. 35). Es decir, no dogmática y menos aún fundamentalista se debe concebir la lengua, que enriquece la visión del mundo, pero además ayuda a reforzarla.

El papel del sujeto crítico entonces adquiere relevancia en la capacidad de dar cuenta de la realidad como proceso, pero también de producir la incorporación del sujeto trascendiendo los límites de la lógica del objeto. Retomando a Humboldt (Humboldt, 1991) el recurso retórico y no meramente signito potencia el hablar desde lo utópico potencial.

Se trata entonces de reconfigurar la palabra como una acción política, (Humboldt, 1991. p 23) la cual pretende que hombres y mujeres inacabados se reconozcan para conocer y transformar, y a su vez construirse como sujetos.

Así dicho, la educación del sujeto debe cimentarse a unos principios básicos, como son la crítica a la educación bancaria en una educación liberadora, un cambio de paradigma, a través de las fuerzas socioculturales que genera el *quehacer* colectivo desde el campo político-ideológico como desde las "herramientas" de uso tradicional en el proceso educativo, así también, el encontrar caminos democráticos para el establecimiento de límites para la libertad y la autoridad.

El sujeto debe tomar conciencia crítica de su realidad, sin adecuarse a los hechos tal como van sucediendo, asumir sentimientos de insatisfacción con todos los acontecimientos de injusticias que van en contra de la libertad y la esencia del sujeto, permite hablar de sujetos críticos. Lo político deviene en la transformación de una visión de futuro y por tanto, en una visión de la actividad práctica en el presente.

“La realidad de que nos ocupamos es difusa en sus contornos, ya que se define solamente en la medida misma del esfuerzo por construirla” (Prawda & Zemelman, 1989, p. 31-32). Al referirse a la realidad concebida bajo la exigencia de la objetividad, se plantea como algo heterogéneo y complejo, fenómeno, donde interactúan el pensamiento histórico, la dimensión afectiva, la voluntad, donde el protagonista es que habita e intenta transformarlo.

De esta manera, ella cumplirá un papel fundamental en el sentido de que “... la lectura de la realidad está mediada por la experiencia dada” (Prawda & Zemelman, 1989, p. 72). El hombre como sujeto relacional existe en la medida que interactúa y hace parte de un contexto social y cultural, es decir hace parte de otro, donde piensa y siente desde él y para los otros, es por ello, que la subjetividad se ve afectada por la sociedad y la cultura.

En palabras del propio Zemelman (1992), la crítica:

... es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente, pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos (p. 115).

Por ello, la medida del hombre es la de sus formas de razonamiento, categoría y contenidos abiertos a la indeterminación-determinable y la incertidumbre. Por lo tanto, las fronteras son dinámicas tratándose de la existencia y la existencialidad de los sujetos. La exigencia de transformar la historia en experiencia se cumple en la implicación de la historia con la existencia, mediada y articulada por la experiencia. En esta dirección cala hondo la aseveración de Zemelman (1992): “Ningún sujeto social puede imponer su futuro si no es apoyándose en toda la historia que ha cristalizado en su misma existencia” (p. 34).

Recuperar al sujeto en sus posibilidades de hostilización, a partir de colocarse ante el mundo (Prawda & Zemelman, 1989), implica hacer uso de la libertad en pro de transformar el entorno con posibilidades permanentes de búsqueda, de descubrimiento de cosas, de hechos, de personas y de nuevas preguntas.

Freire (2011) pone en alerta al sujeto a estar atento a todas las amenazas que atentan contra su dignidad de ser libre, no solo quedarse con anhelos utópicos de libertad, sino de luchar

contra toda acción de esclavitud u opresión, generando y desarrollando estrategias para la defensa de sus derechos.

La importancia del sujeto radica entonces, en las articulaciones entre las funciones cognitivas, volitivas, afectivas e imaginativas. La realidad debe ser concebida bajo la exigencia de objetividad, como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos donde lo importante es una concepción vinculante del hombre con su realidad.

Por ello, los métodos educativos deben ser necesariamente democráticos y pluralistas, es decir entender al ser humano como devenir, describirle inmerso en un proceso dialéctico consigo mismo (tensión creadora de nuestro devenir: acción transformadora de nuestra relación con las fuerzas socioculturales de nuestro entorno, mediante la influencia que ejercemos sobre ellas y ellas sobre nosotros en un proceso siempre renovado). “No somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos” (Freire, 2011, p. 46).

Cabe destacar que una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscan “... es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y plantea sus propios requerimientos cognoscitivos” (Freire, 2011, p. 116), no solo para sí mismo, sino de reafirmar el compromiso del sujeto con el ambiente y contexto que le rodea.

Desde el enfoque zemelmiano esta forma de razonamiento destaca la dimensión colectiva de los sujetos: “Lo más importante de la capacidad crítica es su vinculación con el descubrimiento del hombre como sujeto social de la historia, no ya como individuo” (Zemelman, 1992, p. 104). Planteando además, que los individuos y grupos sociales por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una subjetividad colectiva que construye su propia realidad.

El sujeto humano está en la historia, en la sociedad, sometido a lo incierto, estableciendo con ella el vínculo gnoseológico en su formación, orientada a la construcción de espacios que permitan conquistar procesos de emancipación. Esto significa, que la construcción de

estructuras democráticas, participativas, anticapitalistas debe hacerse mediante el uso de democracias pluralistas, sociales, y de participación colectiva. Sólo así podrá dar credibilidad y sentido a su proyecto transformador.

Ahora bien, generar estas estructuras no es sencillo; requiere de un análisis, de estrategias y de tácticas, pero sobre todo de un empoderamiento colectivo y de una corresponsabilidad por parte del sujeto que participa de ellas para lograr alcanzar los objetivos consensuados colectivamente. Este hecho significa asumir que todos los sujetos son responsables que el proyecto funcione o no. El reto es construir unos mecanismos que sean realmente democráticos, capaces de dar respuesta a las diferentes necesidades. Se trata entonces, de leer al sujeto desde la realidad social y política, en un contexto donde son relevantes aspectos como la opresión, la injusticia y la libertad.

Desde sus propuestas pedagógicas Freire insiste que “El gusto por la libertad es parte de la vocación de humanización” (Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1985), sugiere que “...la liberación de los individuos solo adquiere profunda significación cuando se alcanza la transformación de la sociedad” (p. 87-89). Por ello, los sujetos están llamados a hacer uso de su libertad para lograr transformar su contexto real, el sujeto es un ser capaz de producir conocimientos determinando qué es el conocimiento, quienes lo producen y su accionar en la construcción de procesos de humanizantes y emancipatorios.

... nos colocamos ante la realidad que es, por una parte, imprevisible en su mutualidad, pero que a la vez, está siendo constantemente moldeada por prácticas constructoras de sentido... lo político deviene en la transformación de una visión de futuro en una visión de la actividad práctica en el presente” (Zemelman, 1994, p. 41).

En palabras de Machado (1933), se trata de potenciar al sujeto a crear condiciones para que pueda reconocer sus circunstancias, no solamente como límite o como determinación que lo mutilan, ya no como muros sino como “si tiene abierta al campo la puerta” (p. 15). La labor consiste en estimular la comprensión de cómo funciona la sociedad, y ejercer como sujeto nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encaminan la necesidad de renovación.

Freire (1985) propone a través de los procesos educativos desarrollar un profundo conocimiento del sujeto histórico, basado en una nueva forma de sentir y de pensar, a partir de mirar en la educación una oportunidad de cambiar el mundo y construir proyectos de vida ligados a la libertad y la autonomía.

Si bien cualquier intento de cambio ostenta riesgos y sufrimientos de tipo emocional que suponen mucho. En manos del sujeto maestro está la formación crítica, inquieta, que permite indagar, pensar el mundo, sin temor a enfrentar la realidad. El maestro es el sujeto que sueña y vive por el otro, quien convirtió su cotidianidad en un acto de enseñanza, de entrega pero sobre todo de continua revolución.

Es por ello que el rol del maestro abarca todas las dimensiones en la formación de los educandos partiendo de la ética donde se respete las diferencias de ideas y de posiciones sin manipulación de ninguna clase. Enseñar a convivir con lo que es diferente, aprender y respetar de aquello que me contradice, sin temor, sin sufrimiento, pero con la angustia que genera la libertad de ser uno mismo, de enfrentarse a la realidad.

El maestro debe estar comprometido con la enseñanza y el aprendizaje, ya que no hay enseñanza sin aprendizaje. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender. Enseñar no es transferir conocimientos sino crear las posibilidades de su producción y/o construcción.

Es necesario que el educador sepa que su aquí y su ahora son casi siempre allá para el educando incluso cuando el sueño del educador es no solo poner su aquí y su ahora con él o comprender que el educando supera su aquí, a partir del aquí del educando y no del suyo. Así mismo, el docente debe ser tolerante, transparente, crítico curioso y humilde para que su práctica educativa sea significativa y trascendental.

Es importante abordar la construcción de un aprendizaje consciente y significativo desde la didáctica, lo cual ha sido tomado en cuenta en donde se plantea que la intervención didáctica que genere cambios en el control de las tareas y compromisos académicos, así como en el uso de recursos y herramientas, y en los pasos y procesos para resolver dificultades del entorno.

Un aprendizaje que considere un sujeto implicado en su contexto debe generar procesos de cambio desde un pensamiento crítico y liberador donde se reflexione el aprendizaje, mirándolo a este como oportunidad de potenciar al sujeto, la fortaleza para generar nuevos procesos de cambio, a partir de tomar el verdadero valor de la vida, donde la alteridad y la igualdad sean la bandera para mejorar el mundo.

Los sujetos puedan por sí mismos buscar alternativas metodológicas para leer la realidad. Ello está específicamente relacionado con la “intervención educativa” señalada por Quintar (2006), quien buscó generar crisis en las concepciones de los estudiantes, mirando el aula como espacio de vida ausente en los procesos de reflexión crítica, lo cual es parte esencial del recorte de la realidad. Al trabajar con base en estos fundamentos, la educación prepara a los sujetos para construir o resolver y no para olvidar.

Por ello no es posible que el educador desconozca, subestime o niegue los saberes de experiencias o hechos con los que el educando llega a la escuela. El maestro, no debe interferir con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando, debe realizar su labor sin manipulación, ni autoritarismo, ello permite que la práctica educativa debe ser democrática.

La educación es la mayor posibilidad de trascender las barreras de la opresión para dar pie a una esperanza de libertad, ya que no hay práctica social más política que la práctica educativa donde se pretende cortar los pensamientos críticos y sociales que impiden al sujeto desarrollar su verdadero ser. Y lo sumerge en un laberinto donde no debe salir de los parámetros establecidos, porque genera confusión y trastorno en su cotidianidad.

Desde ese sentido la educación es la herramienta esencial en la formación crítica de los sujetos, creando espacios democráticos que propongan prácticas en defensa de su libre actuar. A partir de estos planteamientos, Freire (1985) insiste en formar sujetos pensantes, a partir de ser conscientes de su labor como sujetos y de la practicidad de su conocimiento.

El sujeto como educador y transformador potencial emerge de las condiciones de existencia materiales, que el régimen capitalista crea como una necesidad de su propio desarrollo,

pero sólo deviene en sujeto eficaz, realmente revolucionario y transformador, cuando su conciencia política está plenamente constituida para alcanzar y ejercer la dominación e iniciar la implantación de su proyecto histórico. Esta maduración del maestro no es, en forma alguna, espontánea.

Es el resultado de la lucha social de clases, de la “guerra civil” oculta, de la <comprensión teórica del conjunto del movimiento histórico>. En otras palabras, de la acumulación de las fuerzas propias tendente a la unidad; de la acumulación de contingentes provenientes de otras clases y capas sociales que “se adhieren” y “se pasan” a hacer parte del sujeto maestro; y de la calificación de los factores subjetivos, es decir, de la acumulación y sistematización de la teoría.

Por ello, mientras el sujeto no asuma su papel dinamizador en el proceso de transformación social no ocurrirá nada trascendental, se estancará en un mundo de incertidumbre donde las situaciones lo absorberán y será uno más dentro del espacio cambiante donde no trascenderá su subjetividad y será siempre objeto de la maquinaria socioeconómica que cada día lo absorbe.

La educación tiene un gran reto, encontrar el rescate de la persona más allá del dogma y más allá de la manipulación, construir a los hombres, dejar los discursos sin fundamento e ir directamente a los hechos que implican la aplicación del reconocimiento del sujeto.

Es preciso examinar los procesos actuales que el sujeto como maestro encabeza en el mundo, tomando en consideración esta diversidad de formas de existencia del espacio y el tiempo surgida de las prácticas reales, tanto socio-históricas como científicas. El valor de este aserto está en redimensionar la facultad creativa de los maestros que pueden actuar, con sentido dirigente, en medio de las incertidumbres que se agolpan con el desenvolvimiento de los sucesos globales: la lucha política y la lucha dentro del mundo del conocimiento y por ende del mundo educativo.

Un sujeto que sueñe, que utopice nuevos caminos en su labor, pero sobre todo que este cada vez más cerca de sus estudiantes, como gestor de procesos de cambio y transformación. Es preciso recordar al escritor uruguayo Benedetti (2004), con su poema “Porque Cantamos”

en el que resume el enorme desafío al que se enfrentan los maestros en su labor cotidiana, pero también las sublimes razones que tienen para ensanchar sus brazos de lucha.

4.2 CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS PACÍFICOS EN ESCENARIOS EDUCATIVOS INCLUYENTES

La historia del sujeto es la historia de la lucha de clases, sentirse parte de una y tener conciencia de ello, hace parte del motor de acción de los sujetos que gestan transformaciones reales. Un breve análisis de la historia de las instituciones educativas permite apreciar distintas formas de ir construyendo la diversidad y reconocer la influencia que han tenido los modelos culturales y sociales predominantes en el concepto de la misma.

Educar es adaptar al sujeto al medio en que ha nacido y transmitirle una serie de valores y conocimientos propios de la sociedad a la cual pertenece (Fabra, 1973). Alejado de los grupos humanos, es difícil que ese sujeto pueda existir como tal: de ahí que el proceso educativo sea tan vital en todas las sociedades.

La enseñanza es una lucha por el significado y una pugna por las relaciones de poder, un terreno donde el poder y la política adquieren significado. La educación es algo relativo a la sociedad, por tanto, los valores y conocimientos universales aplicables a cualquier época y estructura social, como tal no existen. Freire (1985) define la educación como un proceso intencionado, político para superar la conciencia ingenua y adquirir la conciencia crítica, quien a su vez se convierte en una forma de alojarse en el mundo.

La discusión entonces entre Freire y su homólogo Durkheim quien desde una perspectiva eminentemente positiva defendió la trasmisión de conocimiento cultural y social de una generación a otra y con ella a la educación bancaria que buscaba adaptar al hombre a la sociedad, frente a lo cual Freire propone una educación que emancipe las conciencias, de carácter dialógica, libertaria y transformadora capaz de generar escenarios de paz acordes a la características espacio temporales de cada nación.

En el siguiente cuadro se especifican la perspectiva de Freire frente a la educación bancaria

<i>EDUCACIÓN BANCARIA</i>	<i>EDUCACIÓN LIBERADORA</i>
Se considera al educando como un receptáculo de conocimiento. El educador es el que habla, sabe y escoge contenidos. <u>Clase</u> Magistral.	Educador y educando se enfrentan juntos al acto de conocer
El educador impone las reglas del <u>juego</u> e impone su concepción al educando, y de esta manera expresa una relación similar entre opresor y oprimido en la realidad social.	Enseñanza - <u>aprendizaje</u> . <u>Exposición</u> dialogada.
La <u>función</u> del educando es adaptarse al orden establecido, que se produce a través de un proceso que elimina la <u>creatividad</u> , la conciencia <u>crítica</u> , impidiéndole el diálogo.	Nadie educa a nadie, y nadie se educa a sí mismo. El hombre se educa mediatizado por la <u>sociedad</u> o el mundo.
Invasión cultural	Se utiliza el diálogo, a través de la palabra. Reflexión - acción no pueden ir juntos, pero se relacionan.
El educador fomenta la obediencia y el silencio	El educador fomenta la creatividad y la conciencia crítica en el educando.

Figura 1: Tomado De (Trujillo 2007, 34)

En este sentido, la pedagogía está ligada necesariamente a la sociedad en que está inscrita y muchos de sus lineamientos desde el acto mismo del educar, están mediados por elementos políticos y económicos.

Educación implica un acto positivo, cuya finalidad es necesaria para el sujeto y la sociedad. La educación es proceso y fin en sí misma, cuyo objeto es “producir sujetos educados” (Fabra, 1973). Por su parte, la pedagogía es una ciencia aplicada y considera que la educación tiene que convertirse en objeto de ciencia pues la manera de enseñar es tan interesante como la materia enseñada.

Inicialmente, la escuela, como la institución familiar, religiosa, militar o social, mantenía la homogeneidad a partir de *sistemas selectivos* donde predominaba la pertenencia a una determinada casta o clase social y el respeto a valores establecidos. Ya en 1632 Jan Amos Comenius¹ planteó la necesidad de impulsar lo que él llamó “una escuela para todos”. A este paso le siguieron otros, donde cabe resaltar dos aportes como el de Pestalozzi², quien sentó las bases pedagógicas de la educación popular, y el de Jean-Jacques Rousseau³, quien siguiendo los ideales de la Revolución Francesa, desarrollaron una propuesta concreta de educación (Nielsen, 1988). Todos ellos enmarcados en una educación de corte popular, más cercana al otro pero con un enorme vestigio segregado y selectivo. En palabras de Zuluaga (1997):

...el seguimiento histórico de la relación entre el saber pedagógico y su relación con la práctica política, arrojaría muchas luces sobre las condiciones históricas que hicieron posible el surgimiento de conceptos claves en dicho saber tales como los de la escuela, formación, educación, instrucción y enseñanza, entre otros. (p. 54)

¹ Nombre latinizado de Komensky. Humanista checo nacido en Nivnice en 1592 y fallecido en Ámsterdam en 1670. Fue uno de los precursores de lo que se ha dado en llamar “el pensamiento moderno”. Citado por Patiño, Carlos, en Apuntes para la historia de la educación en Colombia.

² Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 12 de enero de 1746 - Brugg, 17 de febrero de 1827), fue un pedagogo suizo, uno de los primeros pensadores que se puede denominar como pedagogo en el sentido moderno del término. Reformador de la pedagogía tradicional, dirigió su labor hacia la educación popular.

³ El filósofo alemán Immanuel Kant (Konigsberg, 1724-1804), situó en su filosofía -influida por Hume, Leibniz y Rousseau- a la razón en el centro del mundo. En la Crítica de la razón pura asegura que para alcanzar un conocimiento universal y necesario es imprescindible que sean los objetos del conocimiento los que se adecuen a la naturaleza del sujeto pensante y no a la inversa.

Así, en el siglo XIX, el llamado Estado Moderno concibió la educación popular como un servicio público encaminado a la integración política y al control social, "...configurándose como un servicio financiado con fondos públicos y secularizado, bajo la gestión de los poderes públicos y con finalidades definidas por los representantes de la nación" (Zuluaga, 1997, p. 28). Dicho Estado intentaba constituir una agrupación de individuos sometidos a un mismo poder político en un mismo territorio. La diferenciación entre ciudadanos se realizó entonces, para brindar mayores garantías políticas a unos y mayor represión a otros.

Después de la Segunda Guerra Mundial aparece también en el ámbito de educación popular el enorme aporte de la Pedagogía de la Esperanza del brasileño Paulo Freire cuyo propósito principal era alfabetizar para cambiar la mentalidad de los seres atrapados en la cultura del silencio.

Para entonces la educación popular, cobraba importancia se la intentaba formalizar en centros educativos, avanzaba con pasos enormes hacia la valoración diferenciada de las facultades personales del otro. Mientras que en Colombia se quedaba buenas intenciones que sólo obedecen a los deseos de los legisladores de turno; políticas reformistas y sus correspondientes contrarreformas que anulaban, de tajo, los logros alcanzados; reivindicaciones salariales, protestas, imposiciones; recetarios traídos por misiones extranjeras, etc. que bien podría resumirse en varios intentos fallidos, los más, por inscribir al país en la modernidad. (Jaramillo, 2001)

De lo popular se pasó a lo formal, se avistaba un negocio rentable y un aparato de ideologización más efectivo para los grandes terratenientes. Por ello, se saltó de modelos, estándares, logros, metas, objetivos, etc. Todos formatos que no decían nada, de la educación y si por el contrario buscaban efectuar procesos educativos según conviniera a los gobernantes de turno, quienes además se fluctuaron con millones de dólares destinados para que los pueblos mejores sus condiciones de vida a través de la educación.

Cientos de años de discriminación se han escrito, por diversos modelos educativos como el estratégico situacional, el de visión prospectiva, aquellos que buscan la calidad total e incluso los actuales que descubriendo la importancia de la educación acaban asumiéndola

como negocio; y su administración parece la gerencia de una empresa que ve al estudiante como un simple cliente en busca de una titulación; al Maestro como un proveedor y a la comunidad como un mero mercado. Todo ello con el fin de mercantilizar y de deshumanizar el acto mismo de educar, el placer de aprender y la riqueza de compartir.

La diversidad en tal sentido quedó atada a las disposiciones presupuestales, los favores y buenas obras de los gobernantes de turno, pero sobre todo, el interés que las administraciones educativas de manera particular tuviesen. Es de suponer entonces, que la diversidad es un hecho, una realidad en la escuela y en la vida que aún no se reconoce.

Somos diferentes; y la diferencia no radica solamente en la forma o apariencia del sujeto, sino también en la historia construida socialmente, la de su pueblo, su cultura y su memoria. Por tanto, la escuela capaz de atender la diversidad, es la escuela capaz de recrear la realidad de su alumnado, es la escuela que debe responder adecuadamente a las diversas necesidades y capacidades de sus alumnos, motivándolos a construirse como mejores sujetos.

Atender la diversidad escolar supone valorar y acoger a cada alumno por ser quién es, sin ningún tipo de discriminación. Una educación de calidad, es aquella que permite el desarrollo de procesos de paz y mira el aula como escenario de justicia social, donde los sentires y realidades disimiles se junta, en la construcción de proyectos colectivos de educación y desarrollo personal.

Por ello, a partir de un enfoque igualitario y a la vez excluyente se han desarrollado formas de analizar y ver el mundo de manera sesgada y dictatorial, desde entonces, el juzgar al otro, empieza a marcar un gran espacio en la escuela que homogeniza y juzga sin escuchar.

Sucede así cuando el sistema educativo aplica criterios socioeconómicos (públicas, privadas, gratuitas o de pago), de género (masculino, femenino), de normalidad (normal, especial) o tiende a normalizar bajo la perspectiva de un solo modelo (normalmente pensando en instituciones urbanas de gran tamaño); también cuando potencia el establecimiento de vías curriculares paralelas que actúan como elemento más selectivo que diferenciador. Esta situación permite reflejar el papel que tradicionalmente ha tenido la

escuela en la transmisión de los valores culturales y sociales dominantes, a la vez que explica las resistencias que se producen cuando se intenta gestar un cambio.

Las relaciones de poder entre los diferentes (hombres y mujeres, normales y anormales, mayorías y minorías, ricos y pobres, propios y extraños...) han establecido distancias en el trato y en las posibilidades de realización personal y social, generando progresivamente una violencia implícita o explícita que requiere de importante cuidado.

Sólo cuando los conflictos rompen la falacia de la igualdad y las prácticas discriminatorias y/o las respuestas de los diferentes sobrepasan los límites del malestar cotidiano latente, es cuando el estupor delante de los hechos lleva al escándalo (hipócrita o de buena fe) o a la consideración (cínica o defensiva) que los antagonismos tienen su razón de ser en las características diferenciales de las personas, grupos, cultura, que les impide adaptarse a los modelos dominantes.

Recordando la teoría histórica moderna, el dominio del otro, tiene sus raíces en la teoría económica, histórica y filosófica puesto que son las bases económicas y los modos de posesión de los bienes materiales los que se encuentran a la base de toda transformación social (Marx & Engels, 2002, p. 54). Por tanto, la estructura social y el motor del cambio no son las voluntades de las personas tomadas individualmente, ni las ideas, ni mucho menos la voluntad divina, sino lo material, la vida económica y social reales del hombre, las necesidades económicas y los intereses económicos de los distintos grupos sociales.

Desde la mirada dialéctica entonces, el otro aparece en condiciones diferentes, por tanto, su historicidad está sujeta a condiciones objetivas que a su vez determinan su ser y estar en el mundo.

Las contradicciones del doble discurso social (el que se dice y el que se hace) son suficientemente penetrantes para herir sensibilidades y malas conciencias, para despertar el temor o la culpa o para sesgarse según el núcleo del conflicto, sin antes renovar la esperanza de “esperar que la diversidad supere nuestros lamentables instrumentos teóricos y prácticos que se han ido estableciendo para dominarla, es entonces cuando buscamos explicaciones y remedios.

Las críticas a los sistemas de escolarización anteriores incluso al actual, vienen avaladas desde diferentes perspectivas que no es pertinente mirarlas en unidad, más si un análisis en su conjunto de los ejes estandarizados que han prevalecidos hasta la actualidad: Desde el punto de vista sociológico se remarca cómo las desigualdades sociales pueden ser promotoras de desigualdades educativas.

Por ello, los análisis antropológicos y culturales enfatizan en la presencia de valores dominantes impuestos (machismo, autoritarismo) que no respetan a las minorías y que justifican la jerarquía social a través de la función selectiva y segregadora de la escuela.

Por su parte los psicopedagógicos rechazan modelos educativos basados en la fragmentación de conocimientos, en la reproducción y memorización pasivas y en la sumisión a las normas establecidas.

La diversidad por su parte, presupone cuestionar el conformismo, las asimetrías sociales y, también, las injusticias. En este sentido, el mensaje de la diversidad no es neutro. Se trata de una relación social que significa: aceptar la inter y multiculturalidad como un nuevo paradigma de organización social en el que conceptos como la responsabilidad social, la ciudadanía activa, el empoderamiento, la participación ciudadana y la democracia deliberativa se redefinen y vigorizan en la construcción de paz.

La atención a la diversidad debe gestarse en un compromiso institucional que tiene repercusiones en la ordenación curricular e implica perspectivas didácticas, organizativas u orientadoras heterogéneas y responsables.

La diversidad se produce en los más distintos campos: social, cultural, filosófico, religioso, moral y político. La diversidad, como lo afirma Squella (2000) a veces se define como pluralidad, "...es un hecho fáctico de toda sociedad en la que existe una variedad no coincidente de creencias, convicciones, sentimientos y puntos de vista acerca de asuntos que se repuntan importantes, como el origen y finalidad de la vida humana; la relación del hombre con una posible divinidad; la idea de vida buena y los medios necesarios para alcanzarla; la organización y distribución del poder... etc." (p. 145).

Hay que entender, por otra parte, que la ordenación institucional que se promueva no ha de ir sólo dirigida a solucionar problemas concretos, sino que debe situarse en una perspectiva que permita un cambio radical en las formas de actuar y de resolver las problemáticas que se plantean. La meta a conseguir estará así más relacionada con *educar en la diversidad* que con *educar para la diversidad*, y cómo en ese sentido gestar procesos de paz.

Educar en la diversidad no es ni más ni menos que reconocer las diferencias existentes entre las personas y desde esta perspectiva entender que lo que puede ser aceptable para personas con determinadas características puede ser también bueno para todas. Supone, en definitiva, pensar en una escuela para todos, que hace suya la cultura de la diversidad y que nos sitúa en un marco de calidad no excluyente para nadie.

La atención a la diversidad, a pesar de ser una referencia común en documentos, conferencias, debates, etc., es una expresión que tiene muchas lecturas y no siempre están interrelacionadas. Se puede referir a las posibilidades de lo biológico, social, político, cultural o económico o bien a las medidas relacionadas con la organización, estructuras de funcionamiento, desarrollo del currículo, papel del profesorado, colectivos que precisan de un cierto nivel de atención, servicios de soporte al proceso educativo o medidas relacionadas con la mejora de la práctica docente.

La diversidad, en este contexto, como una característica de la realidad, que subyace y se evidencia en las políticas y prácticas. Pensar, debatir sobre la diversidad es hacerlo sobre la naturaleza y las características de la realidad. Negar las diferencias sería como negar la propia existencia y la de los demás, configurada como una identidad propia e irrepetible conformada histórica y colectivamente a partir de la experiencia e interrelación de elementos genéticos, ambientales y culturales.

Por tanto, que la diversidad se encuentra en la identidad de cada persona, en cada profesor, alumno. No obstante, la realidad cotidiana y los procesos de organización social han ido generando tratamientos diferenciados que poco a poco se han ido consolidando en exclusión y división.

La diversidad se expresa de diferentes maneras: ideas previas, estilos y ritmos de aprendizaje, formas de progreso, motivaciones e intereses, capacidades y nivel evolutivo. Su reconocimiento es el punto de partida para el desarrollo de una pedagogía de la diversidad y para evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades y desventajas entre el alumnado. (Sallán, 1998, p. 239-267)

La atención a lo distinto puede quedar condicionada por variados enfoques de actuación y por distintos referentes. Así, la actuación a nivel de un centro educativo puede orientarse bajo un enfoque *Racionalista* en el que predominen los criterios de normalidad y donde las diferencias son excluidas por considerarse agentes perturbadores. También desde un *Enfoque Crítico*, podría hacerse mirando al otro como agente activo y transformador de la propia realidad. Por último, la tercera perspectiva asume la existencia de una realidad cargada de componentes éticos y emancipatorios donde el compromiso social es evidente.

De cara a la globalización, el "...educador de la sociedad del riesgo no está hecho; se tiene que ir haciendo ante la consecuencia de las necesidades y las interpelaciones que recibe el maestro responsable en esta situación" (Mordones, 1999, p. 49). El reto está entonces en que el docente sepa construir más allá de la mera apariencia que enajena y acalla la voz de cambio, la tarea está entonces en: "Estimular a ejercer como sujeto en nuevos espacios que no se circunscriben a contenidos de verdad, sino que encaminan la necesidad renovada para ser sujeto" (Zemelman, 2002, p. 14)

Históricamente ha habido intentos serios de negar la diversidad, de obstaculizar su incremento y su expresividad, de estigmatizarla como fenómeno que podría poner en riesgo la sobrevivencia de un proyecto social unitario. En ocasiones se suele ocultarla, invisibilizarla, inclusive combatirla y eliminarla. Los regímenes totalitarios, autoritarios y dictatoriales se han caracterizado, precisamente, por estos comportamientos anti-diversidad. Una de las manifestaciones más severas de la negación de la diversidad es y ha sido el de la discriminación, construida sobre prejuicios y estereotipos irracionales que se han instalado en la cultura, en las actitudes y comportamientos de manera muy profunda. Todos estos intentos de supresión de la diversidad han estado acompañados de violaciones severas a la dignidad humana y a los derechos humanos.

Reconocer al "Otro-Otra" significa, en términos de Levinas (2000), responsabilizarse por el "Otro-Otra", asumirlo, estar atento al "Otro-Otra". Es construir una "ética de la atención" en la que el "Otro-Otra" no es subsumido a lo Mismo, no se lo instrumentaliza y manipula. Se trata entonces de recuperar historias de algunas personas cuyas voces no son escuchadas en estos temas. Madres, padres, niños, jóvenes, adultos; aquellos que han pasado por experiencias de inclusión y tienen mucho para contar. De escuchar testimonios de exclusión hasta llegar a la subjetividad, al relato de personas que "están dentro". (Levinas, 2000, p.126) En palabras de Paulo Freire se trata de asumir la "la tolerancia como aquella virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son antagónicos". (Freire, 2011, p. 61)

La idea de inclusión no es sólo escolar. Son historias que ponen en tela de juicio o matizan la idea de inclusión desde lo que implica reconocer la historia de los que perdieron, de los que no escribieron, de los que ya no están.

Enseñar es una tarea de recuperación, de realizar permanentemente un giro hacia atrás. Es ocupar tres tiempos al mismo tiempo: el pasado, el presente y el futuro. En el presente ubicamos lo más importante. No en el presente como un aquí y ahora, como algo inequívoco traducido, sino como en el que se pueda compartir lo producido por la humanidad. El maestro es un artista del tiempo. De dar tiempo, de buscar y provocar otros tiempos. (Skliar, 2013, p.3)

A su vez enseñar exige investigar porque el que no investiga tiene poco que enseñar⁴. Visto de esa manera "la educación consiste en una conversación larga y sostenida, que pueda incorporar al interior de la conversación todos los ciclos disponibles de las culturas" (Skliar, 2010, p. 14). No debe ser como la que proponen ni los noticieros, ni las industrias de la información, un mercado educativo.

Para luchar contra los estereotipos globalizantes actuales, la escuela debe profundizar las imágenes, las palabras, multiplicar los signos, no renunciar a ellos, crear nuevos significados y re-significar los viejos, todo ello, con el único fin posible, conocer al otro. Para ello el maestro requiere incentivar la capacidad epistemológica, es decir motivar el

⁴ Pérez de Santos Rosa María. "El docente del tercer milenio y la formación del ciudadano". Fue Fundadora de la Catedra Paulo Freire y la Americandiad. UCV. 2004.

deseo de conocer que a su vez deviene del núcleo gnoseológico: Enseñar, Aprender y por tanto investigar.

Así, el educando precisa asumirse como tal, pero asumirse como educando significa reconocerse como sujeto que es capaz de conocer y que quiere conocer en relación con otro sujeto igualmente capaz de conocer, el educador, y entre los dos, posibilitando la tarea de ambos, el objeto del conocimiento. Enseñar y aprender son así momentos de un proceso mayor: el de conocer, que implica re-conocer. (Freire, 2011, p. 60). Es decir, el educando se torna realmente educando cuando y en la medida en que *conoce* o va conociendo los contenidos, los objetos cognoscibles, y no en la medida en que el educador *va depositando* en él la descripción de los objetos, o de los contenidos. El aprendizaje es también un acto social y colectivo, donde lo diverso se puede configurar en un conocimiento social que implica tolerancia y conocimiento.

En suma, la diversidad es un aprendizaje que no se logra en corto tiempo. Más aun cuando la tradición educativa hace especial ahínco en la homogeneidad, y cuando no hay la suficiente flexibilidad y apertura para aceptar valores, costumbres, hábitos, miradas y tonalidades distintas. Encontrar identidades y sentir de cerca la diversidad es una experiencia bella y multicolor, de una riqueza incommensurable, pero a su vez de mucha perplejidad y creadora de enormes satisfacciones.

Así, educar en y para la diversidad “es enseñar a mirar de frente, aunque ello causa sufrimiento, angustia e impotencia” (Magendzo, 1999)⁵. La educación en y para la diversidad está llamada a abanderar el primer artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, además de reconocer que todos nacemos libres e iguales en dignidad y derechos, exige que debemos comportarnos fraternalmente los unos con los otros.

Pertinente es ligar este derecho con otra serie de derechos sociales, culturales, económicos y políticos, y mostrar las tensiones que la vigencia de estos derechos tiene en una sociedad

⁵ Educador en derechos humanos. Coordinador de la Cátedra UNESCO en Educación en Derechos Humanos de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano; investigador educacional del Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y de la Fundación Ideas. Miembro integrante de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación Chile. Autor de libros y artículos en Educación y Derechos Humanos.

que promueve la homogenización con fines de dominación. La educación en y para la diversidad está llamada igualmente a entregar argumentos normativos, éticos y políticos que muestren que sólo en una sociedad respetuosa y promotora de la diversidad es posible construir una democracia en donde todos y todas tienen el derecho a opinar, a deliberar lo público desde perspectivas distintas, a erradicar las discriminaciones y, de esta forma, a consagrar en el plano educativo el principio fundacional de la Declaración Universal de la UNESCO en relación a la educación, donde se establece que "toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquiera otra condición" (Nogueira, 1993); por ello, comprender y analizar, con sentido de realidad y criticidad, en un contexto, es un requisito básico para penetrar en la educación en derechos humanos pertinente y diversa.

Por ello, hablar de diversidad desde la educación pasó de ser necesario a ser un asunto urgente, el país lo reclama después de años de ignorar y censurar la simple expresión, la humanidad intenta hoy recuperarlo volviendo la mirada sobre si, después de experimentar cientos de sistemas y formas de aniquilarle y destruirle. Somos diversos, somos diferentes, tenemos historias opuestas, pero eso es lo que nos permite la construcción de sujetos gestores de procesos de paz.

4.3. LA ESCUELA COMO ESCENARIO DE JUSTICIA SOCIAL

*El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo,
recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo.
Sus maestros calumnian la naturaleza: la injusticia, dicen, es la ley natural.”*

Galeano. Patas arriba: la escuela del mundo al revés 1998.

El mundo actualmente está en guerra. Cuando el imperio lanzó al mundo “el fin de la historia”, (Fukuyama, 1992), se oficializó la fantasía infinita del dominio y la explotación como triunfo del capital. Posteriormente el escritor se retracta hacia el 2000 al percibir hacia donde se orientaría su teoría. Pero la historia no se retracta, ni se olvida, continua su camino, el capitalismo entonces no acaba la historia, como lo dijera Marx “con esta formación social termina (...) la prehistoria de la sociedad humana”, de la enajenación, de la injusticia de la mercantilización. (Marx, 1956, p. 45)

Educar desde el conflicto implica la esperanza de construir un mañana donde sea posible que todos caminen por senderos de justicia, sueños y utopía. La búsqueda de la esperanza es también la búsqueda de la vida, de forjar espacios de respeto y convivencia con la naturaleza y los otros.

...puedo pasarme la vida en búsquedas que aparentemente no resultan gran cosa y sin embargo, el hecho de buscar resulta fundamental para mi naturaleza de ser buscador. Ahora bien no hay búsqueda sin esperanza, y no la hay porque la condición del buscador, del ser humano, es hacerlo con esperanza. Por esta razón sostengo que la mujer y el hombre son esperanzados, no por obstinación sino como seres buscadores. Esta es la condición del buscar humano: hacerlo con Esperanza. Buscar sin esperanza sería una enorme contradicción... la condición del ser humano es el andar y no de quienes simplemente están... no es posible andar sin esperanza de llegar. Por eso, no es posible concebir un luchador desesperanzado. Lo que sí podemos concebir son momentos de desesperanza. (Freire, 2003, p. 225)

La esperanza se configura en el constructo inicial de paz, entendida ésta no como la finalización del conflicto, sino por el contrario, la intensificación de los valores como la tolerancia, el respeto, la solidaridad y la justicia que debe regular cualquier conflicto.

De tal modo que, el acto de educar y de educarse sigue siendo en estricto sentido un acto político esperanzador y no sólo pedagógico, por tanto, qué enseñan cuerpos gubernamentales cuando premian la entrega sanguinaria de manos o brazos de sus rivales; qué enseña un estado que castiga a sus ciudadanos por pensar diferente, acaso qué enseñanza deja un programa de televisión cuando ridiculiza a los homosexuales y macartiza a los negros; qué proyecto de vida se enseña a los niños a partir de infundir la competencia inhumana en el aula y la egolatría de sí mismo dejando de lado la figura del amigo, qué ideal de vida digna tienen los jóvenes cuando su aspiración máxima es dar muerte a otro ciudadano en una guerra que le tocó afrontar y ni siquiera le han explicado el por qué?.

Es urgente pensar desde el ahora un sujeto que proponga desafíos para construir nuevos mundos, que retome el pasado como testimonio y piense en el presente como punto de partida. Son las ciencias desde sus diferentes disciplinas, la literatura con su memoria, la historia con su legado y la música con sus acordes innovadores, que pueden forjar escenarios donde lo más importante sea el sujeto que construye país, cultura y recupere la Justicia Social. *“Necesitamos apropiarnos del contexto e insertarnos en él, no adhiriéndonos a él, no bajo el imperio del tiempo, sino ya dentro del tiempo”* (Freire, 2003, p.109). Es precisamente como Freire lo afirma, el contexto que involucre a actuar y no domine la necesidad intrínseca de pensar.

...día tras día, se niega a los niños el derecho de ser niños. Los hechos, que se burlan de ese derecho, imparten sus enseñanzas en la vida cotidiana. El mundo trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa. El mundo trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Y a los del medio, a los niños que no son ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera. Mucha magia y mucha suerte tienen los niños que consiguen ser niños”. (Galeano, 201, p. 5)

La violencia permea la cotidianidad de cada ser en la tierra. Cada conflicto tiene su historia, sus características y su dinámica, pero ninguno se puede entender si no se comprende su articulación con la economía capitalista internacionalizada y con los intereses del gran capital internacional.

Es necesario entender que las guerras son un mecanismo de recomposición del capitalismo y en las condiciones actuales son esenciales para reactivar la economía capitalista mundial y en particular las economías europeas y norteamericanas.

Las guerras siempre han sido un mecanismo de despojo de tierras, de territorios, de recursos naturales y de todo tipo de bienes materiales. Han sido también una forma de conquistar mercados y expandir las economías de los vendedores. La población despojada de sus bienes y medios de producción se convierte en la mano de obra barata, esclavos en épocas anteriores, obreros baratos, desempleados que se emplean por cualquier cosa, migrantes sometidos a pésimas condiciones de trabajo, las peores cuando son “ilegales”.

Así, la paz no implica solamente la ausencia de conflictos sino la capacidad de manejar dichos conflictos y superarlos a través del diálogo, la cooperación o cualquier otro método no violento.

El docente debe decidir cómo actuar ante los conflictos para preservar los derechos de todos y cómo favorecer la construcción de normas. En cada caso, puede encontrar un abordaje educativo al conflicto. La resolución de conflictos es tan educativa como el desarrollo de temas curriculares. Por ello, sancionar o coaccionar a un niño no es la vía para resolver los conflictos en el aula; no es en la resignación en la que se pretende que los estudiantes caigan con manos atadas, sino en la rebeldía frente a las injusticias y con ello, en la continua construcción de paz. (Freire, 1985)

Algunas investigaciones realizadas por Díaz Aguado (1992) sobre cómo favorecer la tolerancia y prevenir la violencia en el aula, proponen cuatro procedimientos que pueden contribuir a dichos objetivos: la discusión entre compañeros, el aprendizaje cooperativo, enseñar a resolver conflictos sociales y la democracia participativa.

La sanción permite el cumplimiento de la norma pero con base en la autoridad externa. Poner al niño en evidencia, no sólo no es constructivo, sino que es contraproducente, puesto que podría dañar su autoestima. Para decidir cómo actuar el educador tomará el hecho en su contexto, lo que significa considerar la edad del niño, su personalidad, su historia personal y grupal, su situación actual y las normas sociales del entorno. Las sanciones tienen escasa o nula eficacia para la modificación de las conductas desajustadas y suelen terminar con la exclusión del grupo de los niños que presentan dificultades. Lo más acertado es una actitud de apoyo efectivo, sin dejar de lado la necesidad de imponer normas.

La *imperfección* es la revelación más *humana*, ya que conviven emociones y cultura, deseos y voluntades, egoísmo y filantropía, aspectos positivos y negativos, aciertos y errores, etc. También, permite reconocer a las personas como actores siempre inmersos en procesos dinámicos e inacabados, ligados a la incertidumbre de la complejidad del universo. Todas estas circunstancias permiten *humanizar*, ser libre y a la vez *dependiente* de todo aquello con lo que se debe convivir de manera inexorable: “los demás, la naturaleza y el cosmos”. En consecuencia se abren inmensas posibilidades reales basadas en la realidad de pensamiento y acción.

Un sujeto que gesticule nexos de paz debe relacionarse de otra manera consigo mismo, con los otros y sobre todo con la naturaleza, ello implica comprender las consecuencias de la noción de superioridad, impartido con fines de dominación y supremacía desde un concepto judeo-cristiano de poder y secularización.

La principal responsabilidad recae sobre aquellos paradigmas o axiomas básicos que rigen las formas de habitar el mundo, desarrolladas desde Occidente, que son quienes más han depredado el planeta y exportado el modelo a todo el mundo. Así, se configura fácilmente que quien ha puesto esos axiomas básicos de la cosmovisión ecológico-ambiental ha sido en mayor medida la religión, y también la filosofía (aunque con el consentimiento de la

religión). El paradigma civilizatorio central, inmisericordemente depredador del planeta, ha sido construido y vehiculado, de generación en generación, durante milenios, por la religión y ello también se configura en una de las formas de no forjar paz.

Bernhardt (1997), ha dicho:

En esta historia criminal del cristianismo (refiriéndose a la historia de desastres, invasiones, destrucciones, cruzadas, ejecuciones... realizadas por las Iglesias cristianas en nombre supuestamente de la lucha por la extensión de la fe cristiana), la responsabilidad recae, precisamente, sobre el conjunto de elementos teóricos que han hecho posible tal prepotencia. (p.44)

En la actualidad existen dos visiones confrontadas acerca del planeta tierra, cada una con consecuencias muy diferentes:

- La primera, moderna, dominante en los últimos 400 años⁶, ve la Tierra como una especie de arca llena de riquezas que el ser humano puede tomar para sí, para su uso y bienestar. La Tierra es algo material, exterior, entregado para hacer de ella lo que queramos, pues el ser humano está por encima de ella, señores, reyes y reinas del universo.
- La segunda visión, más ancestral, y todavía presente en los pueblos originarios como los indígenas, ve la Tierra como algo vivo que produce todas las formas de vida, la Gran Madre y Pacha Mama como la llaman los pueblos andinos. Los seres humanos son parte de ella en una relación de igualdad con los otros seres. “No estamos encima de ella como quien domina, sino en medio de ella como quien convive”. (Boff, 2010, p. 109)

La primera visión es la de la sociedad industrial moderna, surgida, junto con el proyecto de la tecnociencia, a partir del siglo XVI. Considera la Tierra como un conjunto atomizado de

⁶ Según datos de Jorge Isauro Rionda Ramírez quien afirma que: “el paso del Antiguo Régimen a la edad contemporánea se apreció en dos hechos: la aparición del capitalismo (sistema económico que se basa en el capital y en la intervención de los precios y los mercados), gracias, entre otras cosas, a la Revolución Industrial, y el ascenso de la burguesía (clase media-alta), por el triunfo del liberalismo con la necesidad de buscar nuevos mercados. 2008. Encontrado en: <http://www.historiacultural.com/2010/09/que-es-el-capitalismo.html>

recursos, como agua, selvas, minerales, animales y los ecosistemas mismos. Están ahí uno al lado del otro, sin ninguna relación entre ellos. La relación con la Tierra es de explotación, a base de violencia: excava suelos, derrumba montañas, destruye ríos, acaba con la flora y mata animales. Utiliza agentes químicos como pesticidas y agrotóxicos que envenenan los suelos y exterminan los microorganismos, como las bacterias, los hongos, los virus y otros organismos vivos.

Tomando la Tierra como una realidad sin espíritu, los seres humanos modernos ocupan y devastan prácticamente todas las regiones de la Tierra. El propósito es acumular riqueza de forma ilimitada, explotando todos los recursos posibles, en el tiempo más rápido que se pueda y con la menor inversión posible.

La segunda visión, de los pueblos originarios, es invocada y sirve de gran inspiración. Los Yanomamis, los Tupí-guaraníes, los Mapuche, los Quechuas, los Mayas y los Aztecas y otros pueblos indígenas del mundo (según datos de la ONU son cerca de 300 millones en el mundo entero). Desarrollaron una relación con la Tierra de profunda colaboración, respeto y veneración. Ella es la madre, existe una unidad entre los humanos y la energía de las aguas, de las montañas, de las florestas, del fuego, de los vientos, del sol, de la luna y las estrellas. Todos son interdependientes y están conectados entre sí.

James Lovelock comprobó que los indígenas tienen razón. La Tierra es de hecho un superorganismo vivo. Ella articula lo físico, lo químico y lo biológico de forma tan entrelazada que compone un todo orgánico, excelente para mantener y reproducir la vida. No es sólo que hay vida sobre la Tierra; es que la Tierra misma está viva. Fue llamada *Gaia*⁷, nombre que los griegos daban a la Tierra viviente. Está dotada de una vitalidad sobrecogedora.

Por ejemplo, cada cuchara de tierra, afirma Lovelock, contiene una media de entre 40 a 50 mil millones de microorganismos, bacterias, hongos y protozoos, que también están presentes, por miles de millones, dentro de nuestro cuerpo. Son ellos quienes garantizan la vitalidad del suelo y hacen que del mismo nazcan flores y plantas de las más variadas

⁷ diosa griega de la Tierra (Gaia, Gea o Gaya).

especies, árboles frutales y gramíneos, que a su vez, equilibran el cuerpo humano de forma que mantenga salud y vitalidad.

Hoy las religiones tienen menos importancia institucional, pero su influencia en los fundamentos profundos del modelo civilizatorio aun continúa. Es necesario volver a la segunda visión de la Tierra como Gran Madre y Gaia, sólo ella puede ofrecer las condiciones para un nuevo modelo de producción y de consumo que haga salir de la actual crisis. Sólo ella podrá garantizar un futuro común de vida y esperanza, se precisa rescatar la dimensión del corazón, el valor de la razón sensible, de la inteligencia espiritual, del afecto y del amor.

La superioridad de la relación humana con la naturaleza (segunda opción) implicaría que la destrucción y las relaciones de dominación cada vez más agudizadas acrecientan la cifra de hambre, todo ello sumado a que más del 50% de los cereales que se producen en el mundo se utilizan como alimento para animales y agro combustibles, 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen en el mundo anualmente.

Las consecuencias de dichas acciones son enormes, es preciso fortalecer los lazos de solidaridad entre seres humanos, cuántos hombres, mujeres y niños abandonados a las horillas del desierto sin pensar en el mañana, siempre es preciso construir muros para romper las cadenas de la solidaridad que separen al hombre de otros hombres, y la felicidad de unos de la desgracia de otros.

Sin embargo, no todo está perdido, y las experiencias de construcción de paz se evidencian en cuantiosos ejemplos: hoy millones de Ongs demuestran que la solidaridad de los pueblos es más grande que el egoísmo de las naciones.

Así, según un informe realizado por el Centro de Estudios Estratégicos de Defensa de la Unasur, pese al incremento del gasto militar entre 2006 y 2010 en América Latina, se revela que la región no se está armando. Según el documento, presentado en Quito, los gastos en defensa de los doce miembros de la Unasur no registran variaciones por valores significativos ni elementos que permitan establecer una tendencia armamentista o reflejen una militarización de la región. El informe señala también que “Suramérica se encuentra

por debajo de otras regiones a nivel mundial, así como por debajo de otros países con un gasto de defensa significativo”.

En total, los 12 miembros de la Unasur destinaron 126.110 millones de dólares a los gastos de defensa entre 2006 y 2010, siendo Brasil (43,7%) y Colombia (17%) los que más invirtieron...De los 126.110 millones de dólares totales gastados en ese período, un 43,7% correspondió a Brasil, 17% a Colombia, 10,7% a Venezuela, 9% a Chile, 8,3% a Argentina, 4,5% a Ecuador y 4% a Perú.

El analista Claudio Reyes⁸, explicó que “América Latina no se está militarizando. El nivel de gasto militar en relación al PIB en Unasur no supera el 1% en promedio en los últimos años, manteniéndose constante, aunque en términos nominales se haya duplicado.

(Tomado del periódico El Mercurio. Mayo 2014)

Por presupuestos nacionales en 2010, Ecuador fue el que más gastó en defensa, seguido de Colombia, Surinam, Bolivia, Chile, Guyana y Uruguay. El resto destinó menos de 1% de su producto interno bruto. De acuerdo con Unasur, el gasto regional promedio por habitante en los cuatro años abordados por la investigación fue de 67,4 dólares, y la cantidad de militares por cada 1.000 habitantes es de tres efectivos. *“Del total de gastos, 58,7% se destinó al personal, 23,5% a operaciones, 17,3% a inversiones y 0,5% a investigación”.* Tomado de El espectador (Reyes, 2012)

La conclusión general de este informe es que si bien algunos de los países tienen gastos de defensa proporcionalmente mayores a la inversión social, como en el caso colombiano, está no debe ser una regla que rijan la disponibilidad presupuestal de las naciones, y por el contrario, se promuevan mayores cambios presupuestales destinados a la salud, educación y vivienda para los seres humanos.

Costa Rica por ejemplo, prefirió invertir en educación, ecoturismo y en la preservación de su territorio, que invertir en ejércitos y armas de destrucción; Bolivia, por su parte dejó en los últimos diez años de ser uno de los países más pobres de América Latina y está promoviendo sostenibilidad ambiental, avances científicos e identidad. Esta norma debería dejar de ser la excepción y convertirse en la regla general.

⁸ Profesor de la Facultad de Estudios Latinoamericanos (Flacso) en Chile.

¿Qué justicia y qué equidad puede establecerse entre los que solo tienen sus manos como herramientas y los que cosechan con máquinas y reciben subsidios de sus gobiernos, que sirven para ensanchar sus cuentas bancarias y acrecentar su arbitrariedad?.

La paz también se construye con posibilidades y alternativas diferentes, basta con dejar de escavar el suelo y levantar los ojos al cielo, es el momento del re-encuentro con el otro, porque lo importante no es lo que se ha perdido, sino lo que aún queda: ríos abundantes, selvas con especies animales, proyectos educativos ecológicos pertinentes, esperanzas e ilusiones de espacios menos humanos y más naturales al servicio de las mayorías.

En la actualidad la educación impartida por los centros educativos se basa en parámetros de Competitividad e Individualismo, conceptos entendidos para dar soporte a la indiferencia y al sujeto anti-social, preocupado por orientar todos sus esfuerzos en acumular y ostentar un poder que perdió cuando aceptó una sociedad que dejó el acto del pensamiento a la barbarie del miedo y la subordinación.

Se requiere nuevas formas de concebir y de habitar el mundo, nuevas formas de amar y de educar: *“No habrá construcción de una ciudadanía democrática en este país mientras tanta gente esté convencida de que en el fondo de los acontecimientos colombianos sólo existe el principio de una violencia repetitiva”* (Pecaut, 2003, p. 89).

Las nuevas generaciones deberán a través de diferentes espacios o la creación de otros, convocar a la convivencia⁹ (Acosta, 2003) y formación solidaria del ciudadano más allá de las normas establecidas o de los gobiernos impuestos. Sujetos históricos con formación ciudadana y *práctica social emancipadora* en donde *“lo pedagógico se vuelva más político, y lo político más pedagógico”* (Giroux, 1998, p. 231); la indagación histórica entonces, se convierte en el potencial determinante para el desarrollo del proceso educativo en la construcción del recuerdo.

Aprendizaje no puede ser sinónimo de reproducir la ideología autoritaria de la indiferencia. Por un lado el del voluntarismo, en el fondo una especie de idealismo pendenciero, que

⁹ término que se basa en un equilibrio en el que los miembros de un grupo comparten metas y normas, como lo afirma el profesor Acosta 2003.

presta a la voluntad del individuo una fuerza capaz de hacerlo todo; por el otro el objetivismo mecanicista, que niega a la subjetividad todo papel en el proceso histórico. Ambas concepciones de la historia y de los seres humanos terminan por negar definitivamente el papel de la educación: la Primera porque atribuye a la educación un poder que no tiene; la segunda porque le niega todo poder. Por ello, se refiere a las relaciones de autoridad basadas en la indagación histórica que propicien transformaciones político-emancipadoras. (Freire, 2011, p. 51)

Así mismo, la educación en Colombia está regida por márgenes internacionales que no consiguen dar respuesta a las necesidades reales de una educación adecuada y pertinente para los jóvenes, niños, y niñas en el país; cimentada en la guerra, la violencia y el destierro, su sostén vital es el egoísmo y la acumulación desmedida, se labra el tiempo del silencio y de la muerte anónima.

Es posible que cuando Gandhī (1869-1948) dijo: “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, pensara en una salida: la paz se construye con la suma de pasos y la unidad en una misma dirección, sin espera de absolutismos. En la paz imperfecta por tanto se incorporan aspectos *parciales* como: socialización, caridad, cariño, dulzura, solidaridad, cooperación, mutua ayuda, etc.), regional/estatal (diplomacia, acuerdos, negociación, intercambios, etc.) o internacional/planetaria (pactos, tratados, organismos internacionales, ongs, etc.).

La paz imperfecta permite:

- Primero, una comprensión global -no fraccionaria- de la paz;
- Segundo, facilita el acceso a todas sus realidades, independientemente de sus dimensiones demográficas (número de personas y grupos implicadas), espaciales (lugares donde tienen lugar) o temporales (días, meses, o años en los que transcurre la acción);
- Tercero, abre mejores y mayores posibilidades de investigación, puesto que hace explícitas las realidades de la paz, las explica, les da mayor relevancia, y las hace más accesibles;
- Cuarto, como una consecuencia de lo anterior, posibilita una mejor promoción de ideas, valores, actitudes y conductas de paz.

Por tanto, una de las tareas principales al promover escenarios de paz es, rescatar las realidades, *fenómenos* y las acciones en las cuales ella esté presente; las predisposiciones, actitudes y acciones -individuales, subjetivas, sociales y estructurales- que se evidencian al enunciar, pensar, sentir y actuar de cada uno de los individuos.

La población colombiana está inmersa en un bombardeo globalizador que pretende enmarcar a los y las jóvenes en un margen de seres humanos alejados del sentir de lo diverso, de lo disímil y de lo antagónico que se puede mostrar como diferente; nociones de felicidad, de transformación, de vida digna, entran en incertidumbre y subvaloración cuando la historia reciente sólo resalta antivalores de exclusión, alienación, guerra y consumo.

Colombia país de veladas cautas y criminales, también es el permanente renacer de la utopía y la lucha continúa en construcción de verdades múltiples que propicien el reconocimiento y el recuerdo de muchos.

Para ello, Gutiérrez (1987) formuló un rico concepto de la utopía, tal y como se aprecia en América Latina:

La utopía, contrariamente a lo que el uso corriente sugiere, está marcada por su relación a la realidad histórica presente [...] La utopía significa necesariamente una denuncia del orden existente [...] Pero la utopía es, también, un anuncio. Anuncio de lo que todavía no es, pero que será; presagio de un orden de cosas distinto, de una nueva sociedad [...] La utopía es la fuerza movilizadora de la historia y subversiva del orden existente. Si la utopía no lleva a una acción en el presente, es una evasión de la realidad. (p. 101-105)

La idea de erigir las propias utopías y los intentos por construirlas ha alimentado una constante resistencia desde todos los sectores sociales que a su vez abanderan las luchas incansables por la paz.

La reflexión suscitada tiene que ver también con el concepto que subyace a la calidad educativa, la excelencia y fomento del pensamiento crítico gestado desde normas ministeriales, que muy poco dicen de “el convivir con más de mil millones de habitantes del mundo en desarrollo que viven en la pobreza”, por no decir en la miseria.

“Qué excelencia será esa que duerme en paz con la presencia de un sinnúmero de hombres y mujeres cuyo hogar es la calle, y todavía se argumenta con cifras que es culpa de ellos y ellas estar en la calle. Qué excelencia será esa que poco o nada lucha contra las discriminaciones de sexo, de clase, de raza, como si negar lo diferente, humillarlo, ofenderlo, menospreciarlo, explotarlo, fuera un derecho de los individuos o de las clases, de las razas o de un sexo en posición de poder sobre el otro. Qué excelencia será esa que registra tranquilamente en las estadísticas los millones de niños que llegan al mundo y no se quedan, y cuando se quedan se van temprano, en la infancia todavía, y si son más resistentes y consiguen quedarse, pronto se despiden del mundo. Cerca de 30 millones de niños de menos de 5 años mueren cada año por causas que normalmente no serían fatales en países desarrollados. Cerca de 110 millones de niños en el mundo entero (casi 20 por ciento del grupo de edad) no reciben educación primaria. Más del 90 por ciento de esos niños vive en países de ingreso bajo y bajo medio. (Freire, 2011, p. 114)

Esa excelencia con tintes de Paz es la que viene en Colombia asesinando a líderes campesinos sin tierra de manera fría y cobarde, porque luchan por el derecho a su palabra y a su trabajo ligado a la tierra y expoliado por las clases dominantes de los campos que mercantilizaron lo más humano y matan por pedazos la tierra.

6. HALLAZGOS

La necesidad de pensar en cómo formar al sujeto, se configura con la urgencia de construir una humanidad menos humana y más universal; por tanto, los espacios de formación continuamente son el pretexto para debatir sobre lo complejo y dialectico que es el mismo ser, el contexto y sus circunstancias.

Para quienes piensan que la educación es el espacio de formación, es mucho más que eso, es la deconstrucción permanente entre lo que se da y lo que debe ser. En ello, el debate educativo debe rebosar los espacios mercantiles y convertirse en un acto político de ambos sectores: los educandos y los educadores.

La historia de los países se construye desde espacios reducidos, alejados, olvidados; la escuela es un momento de la historia de la mayoría de personas que permite formarse como sujeto y como ser humano. Si bien no todos los seres humanos se entienden y desarrollan como sujetos políticos de transformación, ella es el camino amplio con múltiples posibilidades de perderse o avanzar en él. Por eso, la importancia de pensar la escuela como escenario de justicia social, implica empoderar al maestro como sujeto gestor de su historia y legado, por medio de sus fonemas bien configurados, la posibilidad de formar un mundo mejor, manteniendo siempre viva la esperanza de construir paz, de cambiar la realidad y de permitir la diversidad.

Freire nos cuenta una experiencia de escuela no formal, donde se permite una comparación entre la escuela mercantil y una liberadora en Latinoamérica; por tanto partir desde lo visionario y ambicioso de este pensador es tener la convicción como esperanza que la escuela se emancipe y se diversifique para la paz.

9. CONCLUSIONES

La educación es un fenómeno social, de continuo cambio dialéctico y transformación. El proceso educativo está integrado por profundas redes a nivel social y cultural que designan que tipos de relaciones sociales se construyen en una comunidad, como proceso educativo de niños, niñas y jóvenes; se encuentra mediado principalmente por el escenario familiar, institucional y social. La educación no debe ser entendida únicamente desde las aulas a priori de las realidades regionales, de conflicto nacional, de las disputas históricas que perpetua el silencio y la individualidad, la labor del educador también está sometida a los innumerables bombardeos mediáticos que infunden valores que son escuchados y entendidos desde la parcialidad acrítica de quien busca perpetuar el estado actual de cosas existentes.

Una educación para la paz inicia con tener maestros comprometidos con el desarrollo socio-histórico de sus estudiantes, pues el trabajo docente *“constituye uno de los fundamentos y pilares del sistema educativo por ser los depositarios de la fe pública en la construcción del sujeto social validado como proyecto humano”* (Garay, 2002, p. 65). Reconocer la importancia que en una sociedad tiene la figura del maestro y la importancia de la etapa transicional del estudiante, implica comprender que un joven que no reciba una formación pertinente para su desarrollo, estará siendo víctima la violación de un derecho fundamental.

La tarea docente se genera en propiciar mayores y mejores espacios de discusión entre el Pasado como referente, el Presente como testimonio, y el Futuro como posibilidad de “superar la amnesia colectiva” y permitir la reflexión sobre el conflicto y la memoria orientados a lograr el empoderamiento de los estudiantes como actores sociales. En este sentido Savater (2006) precisa que:

No están mal formados los ciudadanos académicamente; sino sobre todo mal formados cívicamente: no saben expresar con argumentos sus demandas sociales, no son capaces de discernir en un texto sencillo o en un discurso político lo que hay de sustancial cerebral y lo que es mera hojarasca demagógica desconocen minuciosamente los valores que deben ser compartidos y aquellos contra lo que es licito-incluso urgente revelarse. Lo malo es que la educación no va más allá, no consigue acuñar miembros responsables y tolerantes, por críticos que sean, para vivir en sociedades pluralistas. Es imprescindible educar para la tolerancia; ya que el consenso y el disenso son dos caras de una moneda única. (p. 54)

La adecuada educación, posibilita mayores capacidades de auto-sustento social y económico, es así como según el Plan Maestro 2032 para Manizales, se propone “...una educación incluyente, pertinente y transformadora, ubicando a cada quien en el rol social a desempeñar por vocación y no por accidente” (Isaza, 2012, p. 24). Ello implica, depositar en el otro la Confianza como posibilidad de construir un mundo mejor; el Respeto por la diferencia, (entendiendo esta como la diversidad natural de los seres); forjar Ambientes adecuados para la formación, pero sobre todo cultivar el espíritu natural de la escuela, la paz.

De tal modo que, no es posible pensar el aula como un espacio aislado de la armonía con la naturaleza y la sociedad; es el aula un componente micro y constructor de justicia social, donde la igualdad de oportunidades, el respeto, la solidaridad y la fraternidad entre sujetos diversos deberían tener cabida.

Re-pensar por tanto, un sujeto situado en el siglo XXI desde el aula es de gran importancia en rediseñar los procesos educativos en un contexto pertinente, donde jóvenes, maestros y familiares se sientan parte integrante de un progreso efectivo en la construcción de un modelo humanizante y libertador que siempre se ha soñado, pensado, propuesto, sobre todo por el cual, maestros más cercanos al dolor del otro han luchado coherentemente; solo así el aprehender la historia para labrarla en memoria tendrá sentido.

Coherencia parece ser la palabra clave que le lleva a transitar este difícil camino de búsquedas, hallazgos, dudas, exilios, *saudades*, golpes de Estado impensables, quiebres históricos y derrumbes de muros, claudicaciones, reafirmaciones heroicas... y poder decirnos con fuerza, casi gritarnos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir. (Freire, 2011, p. 265)

Revivir la esperanza y la coherencia de cada acto en el presente implica tener la certeza de un mañana en donde la injusticia, la represión, el maltrato contra la mujer, el trabajo infantil forzado, la violación indiscriminada de derechos humanos, el odio y la mentira tengan por fin su clausura, *“La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica”* (Freire, 2011, p. 45), así la esperanza es un imperativo “categórico existencial” que moviliza y dinamiza el actuar de las personas, no obstante Freire (2011) en un discurso en defensa de su liderazgo político no titubea en afirmar: *“Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea”*.(p.98)

Es necesaria una esperanza crítica incontaminada por la desfachatez y el fetichismo del consumo, una esperanza que ponga a prueba los mejores fonemas que se hallan escrito para dar paso a la realización de sueños y creación de nuevas utopías que nos permitan caminar, y caminar es el principio para luchar.

En ese sentido es el sujeto el principio de todo cambio. Se puede definir en palabras del filósofo francés Morín (1992) al sujeto “como una cualidad fundamental propia del ser vivo, que no se reduce a la singularidad morfológica o psicológica”(p. 243), su concepto aun hoy está en construcción y es mucho más amplio, una cualidad o “entrelazamiento” de múltiples componentes que inevitablemente resultan ser de carácter existencial; lleva consigo además, “la fragilidad y la incertidumbre de la existencia entre el nacimiento y la muerte” (Morín, 1992, p. 10). Si bien pensar el sujeto en su historia y también en su memoria, es remitirse a las nociones filosóficas y antropológicas que le delimiten. El sujeto supone como lo afirma Edgar Morín, autonomía y dependencia, aunque no se reduce a eso, fundamentalmente es una organización viva, por tanto, “...está indisolublemente unida a ese acto en el que no solo se es la propia finalidad de sí mismo, sino que también se es auto-constitutivo de la propia identidad”. (Morín, 1992, p. 15)

Freire por su parte, reconoce al sujeto como un ser político, crítico, transformador de su realidad; en procesos permanentes de búsqueda, capaces de descubrir cosas y hechos que trascienden a lo largo de la historia, con la posibilidad de adherirse a ella como protagonista del ayer, del presente y del futuro.

La formación del sujeto es un proceso intenso donde intervienen diferentes elementos que forman su personalidad y edifican una visión autónoma del mundo: las vivencias, las experiencias familiares, los círculos político-sociales y la economía inmersa también en el escenario de la cultura son los que en gran medida definen el ser y el sentir de los sujetos. No en vano Cañon (2007), afirma: “La posmodernidad nos muestra un sujeto poco centrado en las universalidades, en las grandes verdades y, más bien, lo asume como retenido en la cotidianidad, fiel a su existencia, dispuesto a la aventura de lo no seguro, al recorrido sin grandes principios” (p.162). La aventura de la vida es precisamente el cambio y la salida que implica lo desconocido, y en ese sentido lo diverso que es opuesto pero a la vez complemento, los desafíos de hoy y los retos del presente son aquellos complementos en la necesidad de un sujeto que viva por sí y por el otro.

La comodidad o la inmediatez de la necesidad, inhibe la posibilidad abstraerse, pensar su devenir en el mundo, conocimientos vacuos y realidades disimiles pocas veces permiten desarrollar objetividad. Todo ser humano es un producto social, un cumulo social, en el que la falta o carencia de formación reproduce de manera inconsciente las relaciones sociales dominantes que impiden que el sujeto disímil y diverso se desarrolle plenamente, por el contrario, lo ata a su raíz, lo encierra y lo aferra a nociones y dogmas del mundo que no le dicen nada, que no lo hacen feliz.

El ser humano alrededor de su evolución formativa como sujeto y/o ser social que genere trasformaciones y cambios en su entorno, se ve mediado según lo afirma Caballero (2010), por la cohesión de grupo (implica la satisfacción de pertenecer a un determinado grupo humano como es: ser joven, estudiante, hombre o mujer etc.), el respeto por las normas, (en donde la familia es el primer núcleo social, se debe por tanto desde allí, educar en relación a las normas), la promoción de los Valores (a partir de un estudio adecuado y pertinente con los valores sociales e individuales ya que estos forman el centro de cualquier actividad), y la resolución de conflictos (en el sentido de brindar las herramientas adecuadas para enfrentarse a situaciones que pudieran converger en escenarios de violencia); se trata entonces en palabras de Dussel de gestar una actitud y hasta virtud de tolerancia , es decir de “dar tiempo” a que el aprendiz asimile y vivencie cada fase

educativa con el rigor de la esperanza y la criticidad que en cada una de ellas se apala. (Dussel, 2006, p. 13)

Los sujetos bajo el yugo de la sujeción, solo pueden obedecer, por tanto, les es casi imposible asumirse como ciudadanos y por tanto no logran trasformar su sociedad. Los sujetos puede tomar conciencia de sí mismo a través de objetivar su realidad, utilizando el instrumento más confiable y certero aunque no el único, el lenguaje.

Los sujetos en construcción no son elementos sobre los que aplicar teorías precarias y eliminadas casi por completo en una sociedad poco estudiada, por el contrario son producto de luz y magia de inspiración para innovar, para pensar lo nuevo, lo Impensado, lo que está por venir, lo que nunca ha llegado. Deben gestarse críticos en trazar alternativas del mañana; políticos en pensar su espacio; fraternos al reconocer lo diverso; y no menos importante sensibles para amar y crear.

Las condiciones de equidad en función de ubicarse en el espacio que al sujeto le corresponde, mediados por lo público y la justicia social, implican empoderarlo en la toma de decisiones, en la autonomía, en el respeto, en la dignidad humana y en la paz. En este sentido los niños, las niñas y los jóvenes, tienen un espacio privilegiado en el concepto de sujeto, por su potencial del habla, de proponer, de acatar pero sobre todo teniendo en cuenta que son depositarios también de derechos y deberes sociales, en los que muy pocas veces tienen participación activa en los mismos.

El sujeto entendido como actor y director de su entorno, será quien logre dar optimas soluciones a través de una retrospectiva histórica y crítica de los problemas que se presenten, en este sentido, uno de sus grandes retos es la superación de acontecimientos con base en la construcción social de memoria, de rechazo a la violencia (sistemática o esporádica) y de contribuir a la resolución pacífica y dialogada de los conflictos, al respecto Zuleta afirma: *“Es preciso, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo”*. (1991, p. 4)

La noción de sujeto obliga a asociar nociones antagónicas: la exclusión y la inclusión, el yo, el ello y él se. Eso es lo que muchos pensadores llaman pensamiento complejo, es decir, un pensamiento capaz de unir conceptos que se rechazan entre sí.

La muerte, para cada sujeto, es el equivalente a la muerte del universo. Es la muerte total de un universo. Y, a la vez, esa muerte revela fragilidad, el casi nada de esa entidad que es el sujeto. Pero al mismo tiempo somos capaces de buscar esta muerte, horror, cuando ofrecemos nuestras vidas por la patria, por la humanidad, por Dios, por la verdad. La base de estos principios es imposible pensar al sujeto y asimismo pensar las ambivalencias, las incertidumbres y las insuficiencias que hay en este concepto, reconociendo al mismo tiempo su carácter central y periférico, significativo e insignificante.

Existe en nuestra subjetividad humana ese lugar habitado por las nociones de alma, de espíritu, animus, ánima, y tenemos el sentimiento profundo de una insuficiencia y finitud, que sólo puede llenar el otro sujeto. Y, en el fondo, con la relación de amor, en el sentimiento de amor, está la idea de que el otro nos restituye a nosotros mismos la plenitud de nuestra propia alma, permaneciendo totalmente diferente de nosotros mismos. Es nosotros aun siendo otro. He aquí, entonces, dos niveles de subjetividad. Muchas veces se ha creído encontrar el fundamento del concepto de sujeto en esos niveles humanos que sólo pueden aparecer porque hay un nivel previo, bio-lógico, del concepto de sujeto. Y cometemos el error de reducir la subjetividad, ya sea a la afectividad y a la contingencia, ya sea a la conciencia.

De esta manera el sujeto situado en el siglo XXI es aquel que puede oscilar entre el egocentrismo absoluto, es decir el predominio del principio de exclusión y la abnegación o el sacrificio personal, de inclusión. Revivir la esperanza en el sujeto implica cambiar la forma de habitar este mundo, de volver la mirada sobre lo fundamental que es la vida misma, alejada de las banalidades y la insensatez de la guerra y el consumo.

10. RECOMENDACIONES

- Es indispensable continuar desarrollando procesos de análisis documental sobre la propuesta pedagógica de Paulo Freire que pueda servir de punto de partida para construir modelos educativos donde el estudiante complemente el desarrollo meta cognitivo que permita potenciar un pensamiento crítico, donde aprenda a aprender en su diversidad reconociendo sus posibilidades para transformar su realidad.
- Reconocer al maestro como sujeto crítico y propositivo, posicionándolo como elemento influyente en la formación de los sujetos, fomentando su participación política en la sociedad.
- En futuras investigaciones es fundamental generar espacios para el estudio del sujeto crítico, político y diverso en su realidad socioeducativa inmediata partiendo del proyecto de vida de los estudiantes y de las circunstancias cotidianas, a través de didácticas que estén encaminadas a la resolución de problemas específicamente donde se den situaciones de conflicto y violencia.
- Las instituciones educativas deben elaborar y desarrollar manuales que aborden la educación para la paz y la cultura de paz donde los estudiantes analicen que la negociación, así como la mediación conllevan a la reconciliación para generar sujetos de paz en los escenarios educativos con proyección comunitaria.

- Se hace necesario crear y evaluar los espacios para la resolución de conflictos en los espacios educativos donde se haga un reconocimiento de las injusticias, desigualdades, inequidades pero básicamente se asuma compromisos para modificar estas conductas para lograr un cambio de vida individual y social.

- Hoy se hace necesario que las instituciones educativas contribuyan a formar sujetos políticos creando espacios donde el niño desde temprana edad aprendan a sentirse respetado, escuchado y haciendo parte de las estructuras de participación donde aprendan a tomar parte en las decisiones de su entorno. Estas cosas sencillas conllevan a formar ciudadanos para una mejor sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes

Acosta Mesas, A. (2003). *Emoción y Motivación: Adaptación Humana*. Madrid: Fundación Ramon Areces.

Benedetti, Mario. (2004). *Antología Poética 9 Ed.* Madrid: Alianza Editorial.

Bernhardt, Reonhold. (1997). *historia criminal del cristianismo*. Madrid: (S. A. Ediciones Martínez Roca, Ed.) Obtenido de traducción de: Claudio Gancho.

Boff, Leonardo. (2010). Petrópolis RJ. *Agenda Latinoamericana* . Rebelión, número 11.

Caballero Grande, María José. *Convivencia escolar. "Revista paz y conflictos"*. Universidad de Granada. 2009.

Caicedo, Jaime. (2014). *Sujeto Histórico y Social*. Bogota: Ocan Sur.

Cañón Ortiz, Oscar Eduardo. (2007). Poder e institucionalización en el bachillerato clásico: ecos de una investigación psicosocial. Buenos Aires: *Revista Diversitas*, 3 (2), 121-139.

Díaz Agudelo, M. (1992). *Programa para favorecer la Tolerancia en Contextos éticamente Heterogéneos*. Madrid: MEC.

- Dussel, Enrique Domingo. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. C. D México: UANL-Plaza y Valdez.
- Fabra, Marin. (1973). *Tradicion e Innovación en Pedagogía*. Barcelona: Salvat Editores.
- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2003). *El grito Manso* (Vol. I edición). Buenos Aires, Argentina: Editores Argentina.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido* (Segunda ed.). México D.F.: Siglo XXI.
- Fukuyama, Francis. (1992). *El fin de la Historia y el Último hombre*. Madrid: (1ª edición) Planeta.
- Galeano, Eduardo. (2001). Las venas Abiertas de América Latina. En: E. Galeano, *Proclama Insurreccional de la Junta de Tuitiva en la ciudad de la Paz*. México: Siglo XXI.
- Garay, Luis. (2002). *Repensar a Colombia: Hacia un nuevo contrato Social*. Bogotá: PNUD-ICCE .
- Giroux, Henry. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. México, México: Siglo XXI.
- Gutiérrez, Gustavo. (1987). *Teología de la Liberación. Perspectivas* (Vol. 5a edición). Lima: CEP.
- Humboldt, Alejandro de. (1991). “Viaje a las regiones equinociales del Nuevo Continente”. (2.ª ed.). Caracas – Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Isaza, Gloria. (2012). Educación y Ciudadanía. En: Plan Maestro de Educación Manizales 2032. Universidad de manizales-Secretaría de Educación del Municipio de Manizales. Manizales: Editorial Universidad de Manizales

- Jaramillo Uribe, J. (2001). *La educación en Colombia 1928-1957*. (U. P. Nacional, Ed.) Bogotá: Serie Educación y Cultura.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm. (1710). *Ensayos de Teodicea sobre la Bondad de Dios, la libertad del hombre y el origen el mal*. Madrid: Gredos. Grandes Pensadores.
- Levinas, Emmanuel. (2000). *Ética e Infinito* (Segunda ed.). Madrid, España: Graficas Rógar S.A.
- Machado, Antonio. (1933). La tierra de Alvargonzález. En *Cronología de obras de Antonio Machado*. Madrid: S.A Rógar.
- Magendzo, Abraham. (1999). *Educación en Derechos Humanos en América Latina. Una mirada de fin de siglo*. Buenos Aires: Cal y arena. S. A
- Marx, Karl. (1956). *La Ideología Alemana*. Buenos Aires: Lautaro.
- Marx, Karl & Engels. (2002). *Manifiesto del Partido Comunista*. Buenos Aires, Argentina: Ocean Sur.
- Mordones, José María. (1999). *Deafíos para recrae la escuela*. Madrid: PCC.
- Morín, Edgar. (1992). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires: Miguel de Cervantes.
- Nielsen, Kai. (1988). *Marx y el Proyecto de la Ilustración*. Critical Review. Traducido por: Bogotá: Ocean Sur.
- Pecaut, Daniel. (2003). *Crisis y cosntruccion de lo público*. En D. Pecaut, *Violencia y política en Colombia*. Cali: Hombre Nuevo- Universidad del Valle.
- Prawda, Raul & Zemelman, Hugo. (1989). *La huella de lo dado*. En: crítica a los indicadores. México, D.F.:Cesu-Unam.

- Quintar, Estela. (2006). *Hacia una pedagogía en clave decolonial*. Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle, Bularasa. Junio-diciembre, p. 233
- Reyes, Claudio. (2012). *La región no se arma*. Según informe de unasur. (Ed.) *El espectador*.
- Sallán Gairín, Joaquín. (1998). *Estrategias Organizativas en la atención a la Diversidad*. (Educar, Ed.) Barcelona, España: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Savater, Fernando. (2006). *Educación Para la Paz*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Narcea S.A.
- Skliar, Carlos. (2010). Autonomía el tiempo y el espacio de la escuela para el siglo XXI. En Foro académico (Ed.). Montevideo.
- Skliar, Carlos. (2013). *La inclusión no es un paraíso de iguales*. Siglo XXI. Ed: 01. Montevideo.
- Squella, Agustín. (2000). La Riqueza de la Diversidad. En *Pluralidad, Pluralismo y Tolerancia en la Sociedad Actual* (pág. 447). Santiago de Chile, Chile: Colección Fundación Felipe Herrera.
- Zemelman , Hugo. (1992). *El método como actitud ante la realidad*. En *los horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman , Hugo. (2002). Hacia el perfil del Pensamiento Contemporáneo. (M. G. Sollano, Ed.) *Teoría, Epistemología, y Educación*.
- Zemelman, Hugo. (1994). *Integración y tendencias de cambio en América Latina: Formación de sujetos y perspectivas de futuro*. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Zemelman, Hugo. (2007). *El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Zuleta, Estanislao. (1991). *Democracia y participación en Colombia*. Obtenido de Democracia y participación en Colombia

Zuluaga Garcés, Olga Lucia. (1997). De la educación Estamental a la Educación como servicio Público. Revista Educación y Pedagogía. Número 5, p.14 - 15. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

WEDGRAFÍAS

Baena, (1985). La investigación documental. Enciclopedia virtual. EUMED. <http://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/2c.htm>. (Recuperado el 20 de junio de 2012)

Davila, L. (2007). *Exigencia del sujeto en la Investigacion Educativa*. Obtenido de Univerdiad Pedagogica de Mexical. California. Disponible en: <https://www.google.com.co/search?q=Exigencia+de+sujeto+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+Reflexiones+desde+la+epistemolog%C3%ADa+del+presente+potencial&oq=Exigencia+de+sujeto+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa.+Reflexiones+desde+la+epistemolog%C3%ADa+de>. (Recuperado el 14 de septiembre de 2014).

Galeano, E. (25 de Mayo de 2011). Singulares. (Singulares, Entrevistador). Video. Disponible en: www.youtube.com/watch?v=ICsnSAyJABY. (Recuperado el 20 de agosto de 2014)

Lovelock James: *Medio Ambiente Exposición sobre el abuelo del ecologismo en El cambio climático ya es imparable*. Londres. Artículo, Disponible en: <http://www.elmundo.es/ciencia/2014/04/09/53443ac022601dc95b8b4584.html>(Recuperado el 20 de agosto de 2014)

Nogueira, H. (1993). *Art, 2,7,13. Declaración Universal de Derechos Humanos*. Obtenido de Naciones Unidas. Disponible en: <http://www.un.org/es/documents/udhr/index.shtml/>(Recuperado el 13 de enero de 2013)

Rivas, Marieta . (2006). *Concepción liberadora de la educación en el pensamiento de Paulo Freire y La concepción de la educación desde la perspectiva de Emile Durkein*. Obtenido de Concepción liberadora de la educación en el pensamiento de Paulo Freire y La concepción de la educación desde la perspectiva de Emile Durkein. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos/concepedu/concepedu.shtml>. (Recuperado el 5 de febrero de 2015)

Trujillo, Luz Divina. (2007) *Exigencia de sujeto en la investigación educativa. Reflexiones desde la epistemología del presente potencial. Maestría en Educación Campo Formación Docente de UPN-Mexicali en la generación 2004-2006*. Disponible en: <https://www.google.com.co/#q=Exigencia+de+sujeto+en+la+investigaci%C3%B3n+educativa.pdf> .(Recuperado el 10 de Julio de 2014)

Zúñiga, Miryam, & Gómez, Rocio. (2008). *CONSTRUYENDO UNA PEDAGOGÍA PARA LA PAZ*. Disponible en: http://www.infogenero.net/documentos/Pedagog_a_para_la_Paz_FINAL.pdf: (Recuperado el 20 de Octubre de 2014)

REFERENCIAS

Barriga, Dora, Castañeda, & Lule. (1986). *Destrezas académicas básicas*. Departamento de Psicología Educativa. México: Facultad de Psicología. UNAM.

Benedetti, Mario. (2000) *El amor, las mujeres y la vida*. Ed: Panamericana, De Bolsillo. Buenos Aires. Argentina.

Bravo, Salinas. (1998). *Pedagogia del desarrollo Humano*. Revista de Educación , 22.

Bravo, Salinas. (1997). *Pedagogía problemática: Acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Bogotá: TM editores - Convenio Andrés Bello.

- Beltran, Jhon. (1987). *Psicología de la Educación*. Madrid: EUDEMA.
- Benjamin, Walter. (2004) *El autor como productor*, (Trad. Bolívar Echeverría), Ed. Itaca, primera edición, México DF., p.31
- Binet. (1905). *La Mente y el Cerebro* . Londres: Kegan Paul, Trench, Trübner & co ltd.
- CEPAL-UNESCO. «Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad», p. 131. [En línea]. [Fecha de consulta 10 de febrero de 2014]. Disponible en <http://www.cepal.org/es/publicaciones/educacion-y-conocimiento-ej>
- Frabboni. & Pinto Minerva. (2006). *Introducción a la Pedagogía General*. Madrid: Siglo xxi de España Editores s.a.
- Freire, Paulo. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Bogotá: Siglo XXI.
- Kant, Immanuel (1995). *Crítica del Juicio*, (Trad. José Rovira Armengol), Ed. Losada, 1ra. Edición, Buenos Aires.
- Marx, Karl. (2011) “La Mercancía” en *El Capital*. *Crítica de la Economía Política*, Tomo I, (Trad. Wenceslao Roces), Ed. Fondo de Cultura Económica, séptima reimpresión, México.
- Mora Gómez, Edgar Roberto, Mesías Benavides, Mauricio, Pastas Tufiño, Ramiro, Bedoya, Carmen Yenit y De La Parra, Patricia. (2005). *La minga, como entidad autóctona del derecho y de la economía solidaria proyecto en curso galardonado por la red colombiana de semilleros de investigación (Redcolsi)*. VIII Encuentro Nacional y II Internacional de Semilleros de Investigación. Disponible en: <http://www.revistamemorias.com/edicionesAnteriores/8/lamingacomoeentidadautoctona.pdf>. (Recuperado el 30 de octubre de 2013).
- Morín, Edgar. (1977). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza*, (6ª edición). Madrid: Ediciones Cátedra.
- Morín, Edgar. (1977). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Disponible en: http://firgoa.usc.es/drupal/files/sete_saberes_morin.pdf. (Recuperado el 14 de octubre de 2012)
- Novak, Jodeph y GOWIN Bob. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Disponible en: <http://ebookbrowse.net/novak-gowin-aprendiendo-a-aprender-pdf-d166584147>. (Recuperado el 3 de febrero 2014).
- Nussbaum, Martha. *El cultivo de la humanidad*. Barcelona: Paidós, 2005.
- Ospina, William. (2008). *El país de la canela*. Editorial Norma. Bogotá, Colombia.

Ospina, William. (2014) Pa' que se acabe la vaina. Bogotá, Colombia. Ed: Planeta.

Ospina, William. (2012). En busca de Bolívar. Ed: Montana. Bogotá, Colombia

Zuleta, Estanislao (2010). Educación y democracia. Un Campo de combate. 2 ed: Fondo de Cultura económica.