

**EL AULA COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: UNA MIRADA DESDE
LA SOBREEEXIGENCIA**



**UNIVERSIDAD DE
MANIZALES**

SANDRA PATRICIA TORO MARÍN

TUTORA: ESTELA BEATRIZ QUINTAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN DESDE LA DIVERSIDAD
Manizales, Colombia
2016**

DEDICATORIA

A mi familia, coautora de este ejercicio profesional, a quienes se les adeuda tiempo dedicado a este trabajo...esperamos compensarles tan egoísta decisión.

Sandra Toro

AGRADECIMIENTOS

Cuando se cosecha éxitos olvidamos, con frecuencia, reconocer que cada avance fue producto de la donación de muchos participantes que acompañaron el trasegar del triunfador.

La familia, en primera instancia. El tiempo no dedicado es una deuda impagable, así como la falta de disposición que antepuso una tarea al consejo a los hijos, al hermano, al cónyuge, a la madre o a quien tuvimos cercano. Por los abrazos aplazados, por la ausencia de palabras, por las caricias olvidadas, por el abandono... mil gracias por permitir que mi egocentrismo condicionara la distancia que produce la dedicación académica.

A mi hija, Beatriz Eugenia, su madurez la obliga a entender la soledad de tener una madre dedicada a la academia, a la política y a su trabajo. Ella encarna el temple de la mujer colombiana, acostumbrada a la resiliencia. Por su sacrificio y por ser mi inspiración...mil gracias. Algún día, cogidas de la mano, pondremos nuestras profesiones al servicio de tantos que la necesitan, no para ser unas mejores personas, sino en la congruencia ideológica de que otras generaciones tengan la oportunidad de un país mejor del que nos tocó. Si la academia no sirve para transformar la sociedad y, a su vez, transformarnos, no sirvió para nada.

A mi tía, madre putativa, a quien la naturaleza me otorgó, a pesar de mi visión agnóstica, una mujer hecha ángel, porque encarna la bondad que el mundo perdió...inspiración de mi estilo de vida y de quien quiero heredar su caridad y los ojos de piedad para ver en el otro siempre lo bueno.

A la Universidad y, en especial, a Estela Quintar, quien con su didáctica hizo emerger la autodeterminación de una mujer condenada a la sumisión... mil gracias.

A David Toriz, Tutor Sombra en todo el proceso académico, la conciencia académica, cuyo rigor y paciencia reflejan el anti-maestro, aquél que esperó lo suficiente para que en lo escritural no me escondiera... mil gracias.

Sandra Patricia Toro Marín

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

ÍNDICE DE CONTENIDO

<i>TÍTULO</i>	<i>PÁG.</i>
CAPÍTULO I: SOBRE EL TRÁNSITO INVESTIGATIVO POR UNA APUESTA DE POSTURA CRÍTICO-HERMENÉUTICA: DIDÁCTICA NO PARAMETRAL	9
1.1. La escucha clínico-crítica y la defensa contra el olvido	17
1.2. La Sobreexigencia y la construcción de subjetividad	20
CAPÍTULO II. LA SOBREEXIGENCIA: UNA MIRADA DESDE EL ROL MUJER DOCENTE ANDINA 23	23
CAPÍTULO III. EL AULA COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: UNA MIRADA DESDE LA SOBREEXIGENCIA	38
CAPÍTULO IV. ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LA SOBREEXIGENCIA EN EL CAMPO EDUCATIVO	53
ALGUNOS CAMPOS PROBLÉMICOS ABIERTOS AL FORO INVESTIGATIVO Y A LA AMPLIACIÓN DE CONCIENCIA	57
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>TÍTULO</i>	<i>PÁG.</i>
Gráfico No. 1: Esquema del Tránsito Investigativo de la Didáctica No Parametral	12
Gráfico No. 2: Sobre los Hilos de Sentido	23
Gráfico No. 3: Esquema del Mandala Pedagógico	41
Gráfico No. 4: Mandala Pedagógico Estudiantes A y B	43
Gráfico No. 5: Mandala Pedagógico Estudiantes D, E y F	45
Gráfico No. 6: Mandala Pedagógico Estudiantes G,H e I	47
Gráfico No. 7: Mandala Pedagógico Estudiantes sujetos de investigación	45

RESUMEN

El presente trabajo parte de una apuesta epistémico – y por ende política y metodológica de cuño crítico hermenéutico y, por consiguiente, *no parametral*. Como alternativa a posturas de corte analítico – como el positivismo – y que se resuelven metodológicamente en perspectiva hipotético deductivo. Desde esta apuesta, se comprende que los problemas socioculturales no están por “fuera” de los sujetos, sino que somos nosotros mismos, como sujetos institucionalizados, quienes con ropaje distinto, reproducimos prácticas, relaciones y representaciones de sometimiento, por lo que, el gran desafío de conocimiento, es ampliar conciencia de lo que somos, qué deseamos y cuáles son nuestras alternativas de futuro.

Nuestras formas de *hacer* conocimiento tiene y tuvo dos fuentes nodales: la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial de Hugo Zemelman y la Didáctica No Parametral o Didáctica del Sentido de Estela Quintar, que se traduce en los procesos formativos, las cuestiones metodológicas que hacen posible el producir conocimiento, y conocimiento histórico, a partir de asumirnos ya no como sujetos institucionalizados sino como *sujetos históricos* procurando, constantemente, hacer conciencia de sí en constante *re-vuelta o retorno sobre sí* para darse y dar cuenta de prácticas de vida cotidiana de transformación sociocultural, propendiendo, cada vez más, a ser sujetos comunitarios, capaces de acceder a otras lentes y miradas de la sociedad que se heredan y en la que se viven.

El presente trabajo, franquea el camino de una docente que transita por y en la Maestría en Educación desde la Diversidad en la ciudad de Manizales-Colombia. Un espacio geográfico andino, cuyo acervo - de montaña - está arraigado en la tradición familiar, religiosa y política, cuyos hábitos se permean en un tipo de escuela que encarna relaciones pedagógicas que, al parecer, perpetúan el cordón umbilical de un ciclo que nace en la familia, se moldea en la escuela y se forma, de-forma o amorfa en la sociedad. Todo ello, en medio de un estado de

“inconsciencia”, bajo el sofisma nacional, de denotar a Manizales como “la ciudad educadora”, “el mejor vivero de Colombia” (Franco, 2015) y tener el sello personal, en el 2016, como la ciudad que le apuesta a ser como Boston, por el campus universitario y la inversión en educación. (Semana, 2016)

En el marco anterior, se observa una “carga existista”, sello de una región y de un tipo de ciudad, que genera prácticas pedagógicas que dan cuenta de “formas particulares en las relaciones pedagógicas.” Así, el trabajo recorre el tránsito de una docente de corte positivista (en su fase inicial) por una metodología crítico-hermenéutica (no parametral) y la forma como desnuda su didacto-biografía hasta “darse cuenta” cómo la Sobreexigencia que la reviste, no es más, que un ropaje emocional que enmarca formas autoritarias-institucionales (heredadas), que “repite” en su accionar pedagógico y en las relaciones del aula.

De igual forma, expone: el para qué de una didáctica investigativa basada en la subjetividad y cómo opera la categoría de la Sobreexigencia en la escuela. Pone en sospecha la contención como un síntoma de época que acalla las emociones. Concluye cómo el aula es un espacio de reconocimiento que necesita de múltiples miradas y deja campos problémicos abiertos para transitar, en otras investigaciones, que estudien la Sobreexigencia como un síntoma de época en una sociedad globalizada y estandarizada, donde el caldo de cultivo, es la sumisión en la que educamos a los estudiantes.

El trabajo está en el marco de un escenario que crea las condiciones para la construcción de conocimiento a través de una Didáctica No Parametral y, en palabras de Estela Quintar, “un estado anímico en positivo, en conciencia histórica, en el cual se reclama a un sujeto erguido y en postura que exige unas visiones sobre la relación con el conocimiento distinta” (Salcedo, 2009)

PALABRAS CLAVES:

Sobreexigencia, marginalidad, reconocimiento, Didáctica No Parametral, Conciencia Histórica, Didactomorfosis.

CAPÍTULO I

1. SOBRE EL TRÁNSITO INVESTIGATIVO POR UNA APUESTA DE POSTURA CRÍTICO-HERMENÉUTICA: DIDÁCTICA NO PARAMETRAL¹

Históricamente, los fenómenos humanos son explicados por la ideología hegemónica o por los vencedores, situaciones que dejan encubiertas otras realidades, otras visiones, otras formas de ver el mundo. Sistemáticamente, la racionalidad instrumental otorgó status a unas ciencias sobre otras y disertaciones de la academia de corte hipotético-deductivo, invalidaron discursos alternativos, cuyo origen, son la subjetividad del hombre: sus intereses, sus multiformas de resolver y comprender la realidad, obstaculizando la oportunidad de hacer construcción de conocimiento a partir del sujeto como campo de conocimiento.

Uno de los aspectos más complejos de la naturaleza humana es que, la realidad, se observa desde múltiples significados que, dependen, muchas veces, de la intersubjetividad y, desde esta óptica, la comprensión de las acciones humanas no puede explicarse de manera homogénea, requiere, una postura abierta frente a la intuición del otro. Llama la atención, el hecho de construir conocimiento a partir de la experiencia de los sujetos y no de los conceptos teóricos establecidos en la academia formal. Este giro, corresponde a una opción alternativa de

¹ En adelante se le llamará Didáctica No Parametral a una práctica de formación de sujetos que consiste en activar el pensamiento, poniendo en tensión: sistemas de creencias, mitos, ritos y formas de correspondencia en la relaciones: sujeto-sujeto, sujeto-mundo de la vida. La Didáctica No Parametral es una apuesta crítico-hermenéutica en un espacio de formación de sujetos privilegiados que se encuentran en un aula cuya responsabilidad histórica es trabajar por provocar (en los sujetos) el deseo de saber por qué se vive, cómo se vive, de quién soy, qué elijo ser en el contexto en qué vivo, complejizando el deseo por saber. Algunos re-nombran a la Didáctica No Parametral, como una Didáctica de Sentido, como respuesta a la violencia que se ejerce en las aulas cuando se acostumbra a vivir al estudiante en el *sinsentido*: a aprender sin saber el para qué. La Didáctica No Parametral se articula con una *Pedagogía de la Potencia* (potenciar al Sujeto) para lograr verdadero Pensamiento Crítico, en oposición a un Pensamiento de Teoría Crítica (academizada sin práctica social). Esta postura de Enseñanza en Conciencia Histórica fue liderada en la cohorte académica por la Pedagoga Estela Quintar, con bases teóricas de Hugo Zemelman y de construcción colectiva y conceptual del IPECAL.

privilegiar la *comprensión* de la realidad sobre la *explicación* de la misma y, otorga más validez, a la *experiencia de los sujetos* y a su *intersubjetividad* que a la externalidad de los fenómenos.

Esta postura crítico-hermenéutica se aparta de comprensiones y explicaciones lineales; su objetivo es anteponer al sujeto como protagonista de su historia, lejos del colonizado, responsable de las relaciones sociales que establece y constructor de su emancipación.

En una geografía donde la violencia se naturaliza, la equidad de género es un discurso con poco anclaje en la realidad social, en donde las situaciones de inequidad laceran a hombres y mujeres en el diario vivir y las relaciones de poder consolidan ejercicios sistemáticos de dominación, poco tiempo o nada, queda para comprender que las emociones son síntomas sociales (formas socioculturales condicionadas por un *status quo* que coloniza y configura formas de sentir y por ende de pensar).

La postura crítico-hermenéutica propuesta por los investigadores-pedagogos, Hugo Zemelman y Estela Quintar, enmarca las emociones de los sujetos como respuesta a configuraciones culturales, construidas por las instituciones que representan el Estado: la escuela, la familia, la religión y los medios de comunicación.

El presente trabajo, corresponde a una apuesta epistémica-política, metodológica, de corte crítico-hermenéutico y, por consiguiente, *no parametral*, como respuesta a posturas racionalistas instrumentales - como el positivismo- una mirada opuesta a la perspectiva hipotética-deductiva.

Desde esta apuesta, se comprende que los problemas socioculturales no están por “fuera” de los sujetos, sino que son ellos mismos, como sujetos institucionalizados, quienes con ropaje camuflado, reproducen prácticas, relaciones y representaciones de sometimiento, por lo que, el gran desafío de conocimiento, es ampliar conciencia de lo que se “*es*” bajo la utopía de soñar alternativas de futuro, es decir, imaginar un mañana como posibilidad.

Para detonar y hacer conciencia de ese campo emocional, se hace uso de un dispositivo metodológico llamado Didactobiografía², cuyo escrito es la materia prima que profundiza en el sujeto mismo, y en aquellas marcas vitales³, que resuenan en el protagonista del escrito - y en otros -, pasando de ser fenómenos aislados a síntomas sociales⁴ que dan cuenta de problemas estructurales de fondo. (Ver Gráfico 1: Esquema del Tránsito Investigativo de la Didáctica No Parametral)

La Didactobiografía personal del sujeto investigador de este trabajo, corresponde a un escrito depurado, en un transcurso de cuatro semestres. El primer borrador, da cuenta de la historia de la infancia y de su incidencia en la profesión docente. Inicialmente, una biografía burocrática, esquematizada en episodios aislados, y más de seis borradores consecutivos que se reconstruyen a partir de los círculos de reflexión.

En el texto derivado de este proceso, se evidencia la aparición de palabras claves detonadas por un turbulento campo emocional: vergüenza, desesperanza aprendida, resiliencia, resignación, culpa, dolor (silencioso y solitario), impotencia, sufrimiento, soledad, miedo al aislamiento; pasiones materializadas en una conducta contenida de corte institucional a la que se nominó como: Sobreexigencia.

² Se denota Didactobiografía, al dispositivo pedagógico escritural, que emerge, en ese caso, del docente y que deja expuesto no sólo la historia de su vida pedagógica, sino que, permite entrever otros aspectos de su vida personal, de su configuración como sujeto social y que dan "sentido" a su existencia y forma de actuar. Este texto, es depurado y re-escrito a través de la intervención dialogante de varios participantes con escucha crítica a los que se le llama "círculo de reflexión". Por medio del diálogo, se deja atrás, el campo emocional de la fase inicial, para alimentar la identificación de categorías que estructuran una construcción semántica de orden categorial, constructo de "la pregunta crítica" de los círculos de reflexión, cuyo fin es, agitar la conciencia histórica.

³ Se le llama marcas vitales a aquellas hendiduras, señales, que emergen en los escritos de manera repetitiva y que dan cuenta de una causa, un fenómeno, un suceso de la experiencia del individuo que dejó huella en él. Estas marcas permiten comprender un síntoma que puede ser social y que, su hallazgo en el ejercicio escritural, posibilita el desentrañar el campo emocional del individuo que detona al recordarlo.

⁴ El síntoma social es descrito por el psicoanálisis como una respuesta de orden subjetivo, generalmente, con una gran carga emocional que, para efectos investigativos, exponen un indicio de "algo que pasa" y que esconde una causa de orden colectivo y cuya manifestación se evidencia no sólo en un individuo sino en varios con diferentes explicaciones intersubjetivas. Uno de los autores fuerza en este aspecto es Jacques Lacan quien advierte que: "el síntoma, como padecimiento que se presenta opaco, indica una verdad velada que se dice a medias en los cortes e intervalos del discurso" (Lacan, 1948, p, 38). En la rama de la salud, el síntoma es la señal, pero, "da cuenta" de una posible enfermedad. Para las Ciencias Sociales, la enfermedad es de orden categorial y está regida por las leyes sociales de dominación y por las tensiones sociales de época.

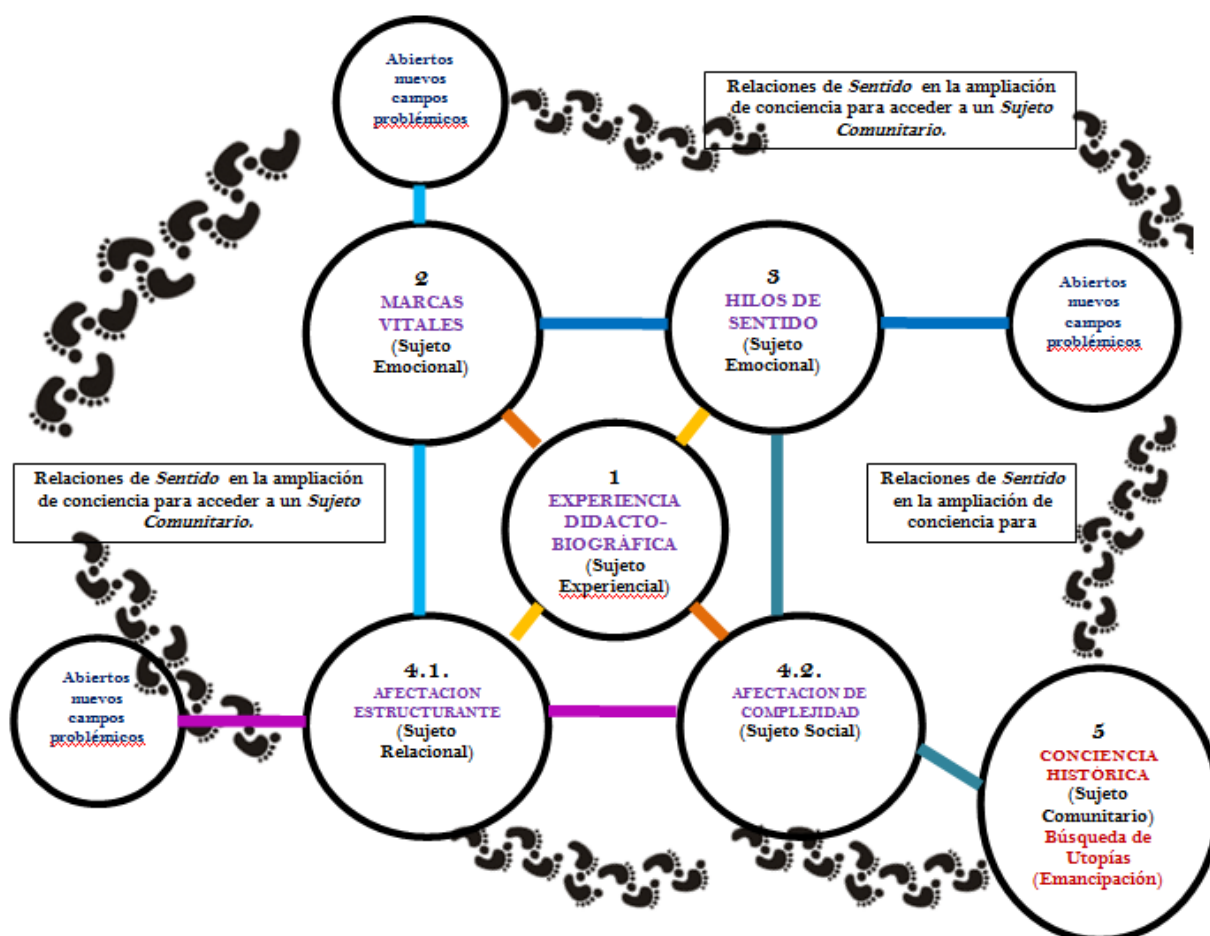


Figura Nro 1 (Toro Marín, 2016)

Esquema del Tránsito Investigativo de la Didáctica No Parametral

Es necesario aclarar que, durante el proceso, *la escucha clínico-crítica*⁸, fue un dispositivo constante en los *círculos de reflexión* (grupos de trabajo consolidados en el proceso, cuyo denominador común fue la coincidencia de ciertas categorías con las que los participantes estructuran su subjetividad, en este caso, la Sobreexigencia. No obstante, a pesar de compartir

⁸ Se le llama la Escucha clínico-crítica al proceso metodológico de los círculos de reflexión en donde los participantes advierten fisuras en el texto y le hacen preguntas al protagonista con el fin de “emerger” su conciencia histórica. Estela Quintar considera que es necesario desconfiar del escrito burocrático y llevar al auto-cronista a preguntarse: “¿Quién le enseñó lo que dice; por qué lo dice, por qué dice lo que dice?, no para quedarse en las preguntas sino para romper un parámetro, para construir propuestas con sentido y lograr potenciar su realidad.

campos emotivos parecidos, evidenciados a través de categorías clave develadas durante el proceso, fue necesario para cada uno re-semantizar tales conceptos pues, como podrá advertirse más adelante, la Sobreexigencia de la suscrita es muy distinta a la de los compañeros del círculo).

En algunos, la Sobreexigencia complaciente es una reacción alérgica de sumisión, en otros, la Sobreexigencia opera como repelente y se expresa en evasión (un sutil aislamiento ante el sufrimiento) y, en la suscrita, la Sobreexigencia se configura en forma de contención, cuya manifestación es el beneplácito con la institucionalidad. El hallazgo en el proceso, corresponde a que tal síntoma social de: Sujeto Institucional, no es sólo de quien escribe, sino de muchos que sobre-explotan su potencial laboral, ideológico, emocional y de rol, al servicio de la colonialidad de la época. Vemos así, el tránsito de una concreción de las marcas vitales – la Sobreexigencia - develadas a través de la Didactobiografía, hacia ésta categoría como síntoma social.

Hacer conciencia sobre la forma como operan los individuos para enfrentar su realidad no sólo tiene importancia personal, sino también, permite hacer comprensiones sobre los comportamientos humanos.

La Sobreexigencia es una postura de época, con múltiples aristas y se configura así, tal vez, por una necesidad de reconocimiento, de pronto, porque se concibe a los “nadies” como fracasados y, en ese orden de ideas, recibir *reconocimiento*, es, en últimas, una necesidad de visibilización social. Lo complejo es a quién se le otorga la facultad de reconocer o por quiénes se necesita ser reconocido.

Otro aspecto, de orden metodológico a tener en cuenta, es cómo se llega a establecer una categoría de comprensión y, qué tipo de tensiones, se sufre en el proceso. Una de ellas es la imposibilidad que sienten los participantes del círculo, de seguir escribiendo sobre sí mismos, conociendo desde el auto-reconocimiento y el reconocimiento del otro como legítimo otro; una explicación a esta circunstancia, puede ser, la *educación de caridad* cuyo comportamiento consiste en “darle todo” al estudiante - a quien se asume como “vacío” de conocimiento -, para evitar que “piense” y, cuando se otorga libertad y responsabilidad de crear, éste genera angustia. Cabe recordar que, lo primero que la colonialidad mutila es la autonomía y la libertad; al nunca

vivirlas - cuando se posee - se ignora qué hacer con ellas. Tal vez, porque se nos enseña a través de las instituciones que es imposible ser mayor de edad sin su ayuda dominante.

Es, precisamente, la negación de lo escritural de este tránsito metodológico, una reacción al duelo por dejar lo hegemónico (lo dado), ahora en estado de consciencia... como un paciente que sufre de *síndrome adictivo de pensamiento colonizado*. De lo contrario, no se entendería, la ansiedad al escribir lo innombrado, es decir, a partir de lo que se le dará nombre después de redactar la experiencia personal, ese tránsito de duelo entre lo dado y la generación de *Pensamiento* es la peregrinación en la búsqueda de la consciencia histórica⁹.

Las fases del duelo en lo escritural, producto del abandono de lo hegemónico, se debate en el constante devenir entre la *negación* de la propuesta metodológica hasta el *enfado*, la *indiferencia* y el *dolor emocional* por perder la seguridad conceptual que se tenía. Sólo al final, bajo rigurosos círculos de reflexión y, con la posibilidad de rumiar en la tranquilidad de la espera, llega la aceptación (no tan sumisa como se fue en la anterior dependencia) y se da cabida a múltiples interpretaciones de la realidad, con una postura más relacional, más incluyente.

Otra forma de negación de lo *intersubjetivo*¹⁰, que emerge, es la necesidad de respaldar la construcción escritural con teorías académicas, nuevamente, desconociendo al sujeto como campo de estudio y, por lo tanto, otorgando más validez a lo formal instituido.

Es necesario, subrayar, la importancia de lo intersubjetivo, ante el monismo metodológico de las corrientes estructuralistas que acallaron lo subjetivo como sustrato de investigación, realizando como único objeto de reconocimiento su externalidad, aún más, en la relación *entre sujetos*, mediada por la experiencia colectiva. Allí, la academia parasita, inhabilita, mutila,

⁹ Conciencia Histórica: Concepto que otorga sentido histórico a la memoria individual y colectiva y que permite hacer movilizaciones en la construcción de nuevas realidades, interpretadas desde múltiples posibilidades que se condensan cuando se problematiza y se proponen transformaciones como un proyecto social. (Zemelman Merino, 1997, p, 104)

¹⁰ Intersubjetivo (Inter-subjetivo: latín inter, dentro, en medio de. Subjetivo: del latín subjectus, colocado debajo) la intersubjetividad es el conocimiento de los sujetos a través de su experiencia personal como los sentimientos y las emociones y que se pone en relación con otros La subjetividad es tanto individual como social: construye y deconstruye los elementos que la integran desde la cotidianidad de cada persona (Sotolongo Codina, 2006)

cercena, trunca, amputa, el conocimiento subjetivo como *posibilidad* o como se nombraría en conciencia histórica: construcción de pensamiento epistémico cuando éste se pone en relación con otros, bien para comprender fenómenos, bien para transformarlos.

El ser humano aprendió a nombrar las cosas pero, su experiencia circundante con los otros, le permitió interactuar con lo nombrado, haciendo una construcción simbólica de los objetos cuyo tamizaje es mi relación con éstos y con los otros. Esas construcciones mentales, sumadas al contexto particular, dan a lo intersubjetivo mayor relevancia porque, éstas, pueden ser, síntomas sociales, distante a lo que se piensa como percepciones personales.

Así, la *construcción de sentido*, pasa por etapas de tensión, incluso de fisura con lo concebido, re-creando, nuevas formas de comprender¹¹ la realidad. De poco sirve comprender y hacer conciencia sobre la propia subjetividad si se observa ese tránsito como un ejercicio escritural de catarsis. La comprensión de un fenómeno, revestido de categoría, despliega nuevas intuiciones sobre la manera como los individuos operan en una sociedad autoritaria y permite asumir una postura crítica frente a los fenómenos, ello permitirá actuar en consonancia y generar herramientas para que ese sujeto se emancipe o continúe conscientemente institucionalizado.

Cuando se afirma que, un fenómeno se reviste de categoría al otorgársele comprensiones de tipo categorial, se traduce como, aquellas interpretaciones de orden relacional que dan cuenta de los hechos - no como episodios aislados - sino como islotes que emergen en un archipiélago de realidad compleja y que requieren, una postura diferente (antes explicada por otros), para hacer las transformaciones profundas en una realidad cambiante y de constante incertidumbre.

La Figura Nro. 1 muestra el desplazamiento conceptual (asimilación y acomodación cognitiva piagetiana) del tránsito metodológico de la propuesta de Didáctica No Parametral hacia la construcción de conocimiento que permite pensar en estado de conciencia histórica. Este “viaje cognitivo” comienza con: la *Crónica Didactobiográfica* escrita en varios capítulos,

11 Hay una diferencia conceptual entre comprender y *comprender*. Para la Real Academia, comprender es “percibir y tener una idea clara de lo que se dice, se hace o sucede o descubrir el sentido profundo de algo”, mientras que *comprender*, su significado se descompone: com(unión, colaboración) -pre (anticipar) -hendere (agarrar). Es asir el conocimiento construido y apropiarlo para sí.

después con el hallazgo de las *Marcas Vitales* (palabras claves en el escrito que se repiten y determina una forma de actuar y de pensar), la conciencia de evidenciar los *Hilos de Sentido* (el campo emocional que emerge en los textos autobiográficos), la redacción de la *Afectación Estructurante y de Complejidad* (ejercicio escritural que obliga a re-nombrar o re-semantizar una categoría que germina a partir la experiencia en la relación con otros en los círculos de reflexión) y que se condensan, a partir del abanico de la experiencia, las emociones, las relaciones con otros, confluyendo, finalmente, en un campo problémico que invita a hacer comprensiones sobre la *Realidad*, en una lógica de razonamiento diferente, poniendo toda explicación bajo sospecha, cuyo propósito es acceder a la *Conciencia Histórica* que potencia, en el Presente, a un nuevo *Sujeto*, revestido de libertad para elegir no ser pensado. Esta complejidad cíclica se despliega en multidiversos campos problémicos que refuerzan la comprensión de la realidad desde diversas orillas y que, requiere, miradas interdisciplinarias para análisis pedagógicos (en este caso) que, generalmente, corresponden al ámbito socio-político.

Así, la Figura plasma a un Sujeto Ideal: el Sujeto Comunitario o Sujeto Social:

Sujeto en contraposición a objeto, sujeto es un ser social activo, propositivo, empoderado, organizado, que se presenta como un otro frente a terceros, reclamando o haciendo valorar sus derechos de existir, y de buscar las soluciones a sus problemas con su propia participación, con o sin el reconocimiento de terceros. Por lo mismo no es excluyente cuando se habla de sujeto social solamente referirse al sujeto político, que se relaciona directamente con el Estado y la clase en el poder sino igualmente es sujeto social aquel que tiene su radio de acción a un nivel de otras dimensiones, tal vez un nivel menor, un nivel intermedio, o en otro campo de valores e ideas. (Miranda Ramos, 2010, p, 7)

El Sujeto Social que se pretende con la apuesta metodológica de Didáctica No Parametral en Conciencia Histórica, es aquél que, sea capaz de comprender que, la Sobreexigencia, es un síntoma social que falsea y distorsiona graves problemas coyunturales de orden hegemónico. Compre-hender la Sobreexigencia y cómo opera, posibilita hacer relaciones en lo económico, en lo social, en lo familiar y en lo escolar.

¿No es acaso la globalización un modelo económico a quien le sirve la Sobreexigencia como instrumento de explotación?

¿Puede observarse en la familia unos roles más sobreexigidos que otros y qué le pasa a aquellos que no lo asumen?

¿Qué consecuencias padecen aquellos estudiantes que no se sobre-exigen?

¿Cómo se mide el ambiente laboral, revestido de un pseudo-concepto de identidad en la Sobreexigencia?

Finalmente, los elementos de la Didáctica No Parametral, se articulan con la epistemología de la Conciencia Histórica en cuanto exigen una postura frente a la “*nueva realidad en conciencia*” distinta a la “*realidad inicial en automático*”. Para el caso de la cronista de este escrito, hacer comprensiones de cómo se configura la Sobreexigencia en el aula de clase y en la sociedad, le posibilita leer las relaciones de poder en la escuela para contrarrestar aquellas situaciones de hegemonía-dependencia que se perpetúan desde el discurso docente bajo un sofisma de calidad educativa o de monismo metodológico en una lógica deductiva.

Tradicionalmente, los vencedores contaron la historia bajo los escombros de los vencidos. La apuesta metodológica en, Didáctica No Parametral en Conciencia Histórica, parte de la *experiencia* para comprender su historicidad, ya no desde una sola mirada, sino de multi-diversas interpretaciones, algunas acalladas por la mayoría, otras, invisibles a nuestros ojos y, muchas, vergonzantes por considerar que les falta sustrato teórico. Aquí, el Sujeto es protagonista de su historia y de la conciencia de saberlo y podrá no transformarse pero tendrá la libertad para hacerlo.

1.1. La escucha clínico-crítica y la defensa contra el olvido

Bajo la premisa de la Pedagoga Estela Quintar, “poner todo bajo sospecha”, el primer vestigio de asombro fue la desaparición de los grupos de investigación con los que se estableció inicialmente la dinámica de formación para la maestría. Desde el primer semestre cada uno de los participantes tuvo prefabricado su grupo de trabajo, su campo de conocimiento, su pregunta problémica y, por qué no decirlo, sus conclusiones finales para la presentación de una tesis exitosa. Tener garantizado un nicho investigativo era la mayor preocupación.

La Didactobiografía inicial comenzaba a distar unos de otros y a acercar a algunos anónimos que apenas se reconocían. Lo interesante del proceso fue que, cada vez que alguno leyó o intervino, se convertía en un ventrílocuo de mi experiencia (en la didáctica no parametral lo nominan resonancia). Es decir, la situación del otro no es ajena a mí...también me pasa y, en ese sentido, comprender que a los seres humanos nos marca un mismo tránsito de la historia parece perogrullada. Sólo allí se comprende que los sufrimientos, las tensiones, las decepciones, los silencios, las emociones y, sobre todo, las acciones y las omisiones, no son de exclusividad particular; condicionan síntomas de época.

Para la práctica de la escucha clínico-crítica, el protagonista en los relatos es el “otro”, bien en sus textos o en sus opiniones. Descubrir que se adolece de una escucha activa, y que esto evidencia en una forma sutil de desconocimiento al otro, fue un nuevo hallazgo. En consecuencia, no se trata de la escucha pasiva, sino la de estado de alerta que permite el distanciamiento para ver y extrañar al otro: ¿por qué dice lo que dice?, ¿quién le enseñó lo que dijo?, ¿de verdad cree lo que dice?

La escucha clínico-crítica es el instrumento metodológico más importante en el proceso didáctico para la construcción de conocimiento crítico hermenéutico: escuchar-*me* como herramienta de ampliación de conciencia, escuchar-*los*, para advertir lo disonante y escuchar-*nos* para asumir una apuesta política de emancipación.

La importancia de la escucha clínico-crítica radica en que se aleja de los condicionamientos estereotipados de la academia formal donde el discurso del otro es un requerimiento. Aquí, el acto de escuchar al distinto a mí y resonar en sus experiencias, detona la proliferación de subjetividades, caldo de cultivo para acceder a niveles más cercanos de conciencia histórica. “¿*Qué secreto está en juego cuando uno realmente escucha, es decir, cuando uno intenta capturar o sorprenderse por la sonoridad más que por el mensaje?*” (Nancy, 2007, p, 5). En muchas ocasiones, ni siquiera fueron las palabras: el tono, los matices, el gesto, hablaron sin voz pero con el ruido del sentido. También el estridente silencio, las pausas del discurso fueron más ensordecedores, generalmente, acompañadas de sollozos y de lágrimas. Es necesario, advertir que, la subjetividad está enmarañada en un campo emocional que esconde su realidad y es necesario descubrirla para poder conocerla.

Por ello, la escucha clínico-crítica en la metodología fue más allá de una situación terapéutica. Visibilizó otros sentidos dormidos, redescubrió nuevas emociones escondidas en el olvido. Y es que, para construcción de teoría histórica, uno de los aspectos relevantes en los seres humanos, que debe advertirse, consiste en comprender que el olvido es otro síntoma social de desconexión de la realidad, tal vez, por miedo al sufrimiento o como una forma de evasión que termina alejando unos de otros y, aplazando, la posibilidad de unir esfuerzos en propósitos comunes.

La escucha clínico-crítica es un dispositivo de defensa contra el olvido. Allí, se entremezclan, inconscientemente, dos tipos de versiones: -La biográfica del *otro*, permeada de *sentido* en un coctel de emociones y -*La Histórica* que da cuenta del pasado y de la historia, pero no solo como evidencias fácticas y verificables, sino, la reproducción de la misma en la voz de las víctima, de quienes la padecieron o la sufrieron.

Una crónica simple, contada desde la arista del campo emocional, en un círculo de reflexión con escucha clínico-crítica puede mostrar la violencia de una país patriarcal que invisibilizó a sus mujeres para hacerlas violentas en su discurso y sumisas en sus prácticas.

Incluso, la escucha clínico-crítica, también se utiliza cuando el cronista oye su escrito en la voz del otro; estrategia que se utiliza en la Didactobiografía para hacer conciencia del escuchar-se. Cuando el otro lee mi historia, la cicatriz del olvido se descubre, mientras los participantes donan sus silencios o sus preguntas, éstas con la única intencionalidad de ser consciente de lo escrito.

Generalmente, no sólo aparece en la escucha clínico-crítica lo *resonante*, también lo *disonante*. Lo resonante, cuando hay empatía en lo acontecido a otros porque alude a historias que se repiten en los mismos participantes. Lo disonante, porque siempre habrá otra versión de lo que no se quiero oír, tal vez, porque el olvido anestesia.

La escucha clínico-crítica permite enaltecer el relato como un instrumento que relaciona la memoria y la historia, desenmascarando, en muchos casos, una violencia colombiana

endémica producto del proyecto político estatal para mantener el poder, expresado en las relaciones familiares y pedagógicas, como estructuras de dominación hegemónica que la reproducen.

1.2. La Sobreexigencia y la construcción de subjetividad

Antonio Machado recrea la subjetividad en varios de sus versos: *“El ojo que ves no es ojo porque tú lo miras; es ojo porque te ve”*, es decir, no se ven las cosas, tal vez las situaciones nos ven. *“Caminante no hay camino, se hace camino al andar, al andar se hace camino y a volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”* (...) *“Ay del pobre peregrino que se para a meditar, después de largo camino, en el horror de llegar”* (Machado citado por Serrano Segura, 2000). Versos que invitan a transitar los caminos, incluso aquellos que nos genera angustia o que, en el pasado, dejaron huella, los unos como utopía, los otros como aprendizaje.

La importancia de la subjetividad en la pos-modernidad radica en el veto histórico que han tenido los sujetos para ser protagonistas de su historia. Y, para el caso de la Maestría en Educación desde la Diversidad, las siguientes analogías son pertinentes. Una de ellas consiste en demostrar que los agentes de dominación malformaron a los individuos a través de una argucia sencilla, les impidieron ver. Es decir, no es lo mismo la realidad con visión perfecta, a aquélla que se nos muestra con los ojos vendados. Y, sin ir más lejos, el adagio de las abuelas, *“no hay peor ciego que el que no quiere ver”*. Esta forma de control de la realidad que permite ser orientados por un lazarillo dominante, mutiló la esperanza del sujeto a ser autónomo de su camino y del recorrido histórico que le pertenece.

Es tanta la negación formal a estudiar al sujeto desde su subjetividad que, en muchos círculos se desprecia el concepto subjetivo, para diferenciarlo de aquello que es de “rigor científico”, mientras que a la subjetividad se le otorga una incómoda significación. Lo subjetivo es impreciso, especulativo y superficial, carente de sentido fundante.

En las disertaciones del Pensamiento Social, la categoría subjetividad, realiza una nueva asepción y es que: *“por medio de la categoría Subjetividad se destaca el hecho de que la Realidad tiene un componente constitutivo que incluye a las personas de manera integral, y esto quiere decir, su existencia material junto a su mundo interno”* (Capote González, 2000, p, 3)

La importancia de la subjetividad en la categoría personal “Sobreexigencia”, radica en que ésta se configura en la suscrita como un carácter definido en la personalidad que, implica que, las relaciones sociales giran alrededor de tal estilo de trabajo como una forma de búsqueda de reconocimiento. Lo importante es indagar en el por qué de tal búsqueda, qué espera la autora de la Didactobiografía con las acciones sobreexigidas y a quién le sirve una actitud de Sobreexigencia.

En este proceso de construcción de subjetividad, se plantea que el desafío “consiste en recuperar la historia a través de una objetivación del sujeto con base en la ampliación de la conciencia de su historicidad y de su colocación desde lo utópico, para escapar de los bloqueos que siempre impone el poder. Esto es, procurar transformar la historia en conciencia trascendental, y a la conciencia en necesidad de prácticas (Zemelman , 1992, p, 52)

Si la Sobreexigencia se configura en un bloqueo que impone el poder e impide hacer transformaciones o, peor aún, institucionaliza formas autoritarias frente a lo pedagógico y las relaciones interpersonales, es necesario analizar cómo opera, y hacer conciencia sobre las consecuencias de tal proceder. La episteme, en este aspecto, será la relación de conocimiento que permite observar a la Sobreexigencia como un síntoma social, cuyos Hilos de Sentido permitirán hacer comprensiones sobre otros campos de conocimiento y, dejará abierto situaciones problemáticas inéditas e historizadas, gracias a una investigación que se desarrolla a partir de las necesidades de conocimiento de sujetos que han pasado por un proceso cognitivo que permite la comprensión de la realidad desde la conciencia de sí y para sí. De tal manera, se avanza hacia los propósitos de una investigación desde una postura de sujeto erguido frente a la escuela, por ejemplo, como institución.

En el ejercicio escritural, los *Hilos de Sentido*, son los ejes que se entretajan en el escrito y que se manifiestan a través de una gran carga emocional a partir de la historia personal de los sujetos. Cabe recordar que, la experiencia donada en la Didactobiografía, se presenta apelmazada y para desmarañarla es necesario *conectar-se* con el protagonista de la crónica. Lo que se intenta, no es el análisis de la experiencia sino lo que ésta representa en un contexto histórico. En el texto se evidencian los Hilos de Sentido que son el tejido emocional que le permite al escrito desarrollarse y, son parte, de la experiencia individual: emociones puestas en tensión frente a la historia. Es lo que ancla al protagonista de la crónica con otras experiencias o sucesos, incluso con otros relatos.

En la biografía personal cuya Afectación Estructurante es la Sobreexigencia, los *Hilos de Sentido*, se tejieron, alrededor de un tsunami de emociones que se explicarán en el otro capítulo pero que se enmarañan en una amalgama donde dan cuenta de: la rabia, la vergüenza, la desesperanza aprendida, la resiliencia, la resignación, la culpa, la rebeldía, la responsabilidad extrema, la voluntad anestesiada, el dolor silencioso y solitario, la conciencia programada, la asfixia letal, el sufrimiento, la soledad expresada en el miedo al aislamiento, la animadversión por sentir, la culpa, la flagelación y la necesidad de reconocimiento, respuestas psicofisiológicas que responden, posiblemente, a construcciones simbólicas cimentadas por el orden dominante.

Los *Hilos de Sentido*, permiten observar la complejidad de la realidad como una *totalidad* cuya comprensión macrosocial sólo es posible ser interpretada cuando se desenreda tal maraña. La *construcción de sentido* comienza cuando a partir de agitarse el campo emocional se hacen comprensiones históricas. Es decir, el papel del *círculo de reflexión* es hacer conciencia sobre el ejercicio escritural como un dispositivo que se enmarca en una época y cuya construcción de historicidad será posible cuando los sujetos sean dueños de sus pensamientos y de su accionar social y político, logrando, cortar el cordón umbilical atávico de hegemonía, aprendido por las instituciones dominantes.

CAPÍTULO II.
LA SOBREEXIGENCIA:
UNA MIRADA DESDE EL ROL MUJER DOCENTE ANDINA

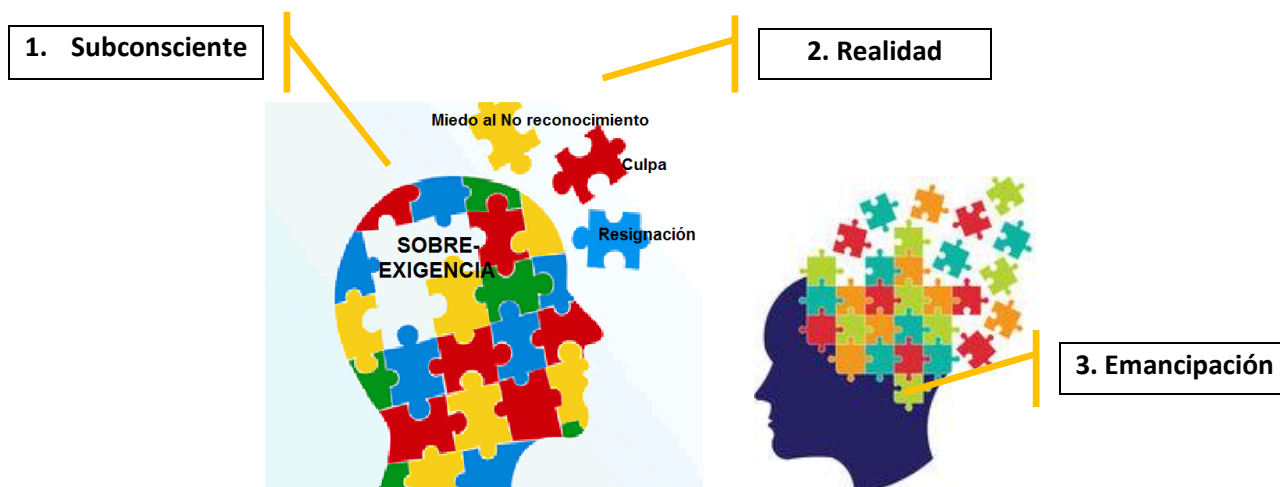


Figura Nro 2. Gráfico sobre los Hilos de Sentido¹²

En el proceso de construcción de conocimiento histórico a partir de la experiencia y, procurando transitar por una postura crítico-hermenéutica, el dispositivo pedagógico: Didactobiografía, que da cuenta sobre las prácticas educativas y, que a su vez, sirvió, como instrumento de análisis del sujeto pedagogo en el proceso de investigación; deja entrever que, el campo emocional de los seres humanos, es sólo una “reacción alérgica” a las múltiples manifestaciones sociales que, de manera desprevenida, transversalizan al individuo y que, por su falta de conciencia, permanece naturalizado y egoísta bajo el accionar individual, a espaldas de los procesos de resistencia que se presentan como alternativa, dejando sumido al individuo a su contemplación personal. Tal postura es del orden del inconsciente, pero afecta, las múltiples relaciones y su complejidad, lo cual, invita a nuevos cuerpos teóricos, cuyas construcciones transitan más lento que la realidad. (Zemelman, 2004)

Así, uno de los múltiples síntomas sociales que reviste al individuo es la Sobreexigencia, Afectación Estructurante, producto de la re-escritura del proceso biográfico personal.

¹² (Puzzle, 2004) <http://flickrhivemind.net/Tags/autism,puzzle/Interesting>

Se le llamará en adelante, Afectación Estructurante, a la transición de orden cognitivo de asimilación y acomodación, no lineal, que aparece del devenir dialéctico de re-escribir la biografía personal, pero ya no en términos autoreferidos, sino que dan cuenta de la construcción de sentido en relación con los otros y, cuyo uso crítico de la teoría, me permite generar conocimiento pero, no para la formalidad de la academia, sino para acceder a una postura en conciencia histórica.

La Sobreexigencia, se expresa, en la demanda excesiva de los actos cotidianos al servicio de causas de orden institucional: familia, trabajo, sociedad. No obstante, es revestida por un ropaje emocional cuyas expresiones denotan desde la vergüenza y la culpa hasta el miedo al no reconocimiento.

Pero, sí la Sobreexigencia activa tanto el campo emocional, ¿por qué el sobreexigido continúa con su flagelación? Tal vez, la explicación es más política que emotiva.

La Sobreexigencia opera como instrumento de dominación, es decir, le sirve a terceros, a una mano invisible, que paraliza so pretexto de la asfixia del sobreexigido. Una forma sutil de colonialidad que faculta dominar al otro cuando se sobreexplota o se sobreexige. Un abuso consentido que beneficia a ajenos, auspiciado, generalmente, por una fuerza de orden dominante (y por ende colonial), cuya subyugación se basa en mantener al sobreexigido o sobreexplotado en condición de dependencia, de minusvalía en el orden económico, pero, también en el reconocimiento social.

Aquí, el reconocimiento, haría parte de las capacidades o capacidades de Amartya Sen (2000), constituyéndose como parte de las múltiples opciones que las personas tienen para elegir en libertad su estado de bienestar y, en ello, también cabe el reconocimiento como una necesidad real o creada – incluso bajo la certeza de sentirse asfixiado mientras se le reconoce.

En la suscrita, la necesidad de reconocimiento se mezcla en un medio de carencias, de pobreza, condición que hace ofrecer su fuerza laboral para su explotación. En la búsqueda de bienestar, el otro, se adueña de la capacidad de trabajo (primer argumento sobre el que reposa un

sobreexigido: la explotación para beneplácito y usufructo de terceros). Y es que, la pobreza de la que habla Sen (p:114) ni siquiera es la pobreza material, sino, aquella que emana de lo que se adolece, que limita la libertad. Pobreza y libertad: dos categorías que, aunque distintas, se relacionan.

En otras palabras, la Sobreexigencia, es una construcción simbólica de orden social que hace creer a otros que, entre mayores sean los niveles de exceso, mejores serán las respuestas de ellos a tal comportamiento.

¿Qué siente un individuo sobreexigido?

¿Qué tipo de vínculos, de relaciones, qué formas adquiere el sobreexigido?

¿Cómo afecta al sobreexigido su contención y qué pasa en esa implotación silenciosa?

El desconocimiento de cómo opera la Sobreexigencia en los individuos, conlleva, en muchas ocasiones a desdibujar el campo emocional que detona, y que, en lo pedagógico, es importante desenmascarar para preguntarse el porqué de tal reacción.

Los campos emotivos que emergen en una accionar de Sobreexigencia podrían ser: la rabia, la vergüenza, la desesperanza aprendida, la resiliencia, la resignación, la culpa, la rebeldía, la responsabilidad extrema, la voluntad anestesiada, el dolor silencioso y solitario, la conciencia programada, la asfixia letal, el sufrimiento, la soledad expresada en el miedo al aislamiento, la animadversión por sentir, la culpa, la flagelación y la necesidad de reconocimiento, respuestas psico-fisiológicas que responden, posiblemente, a construcciones simbólicas cimentadas por el orden dominante.

En Colombia, un país de regiones, se adula a una de ellas por su tenacidad, a pesar de la adversidad y se le denota como la “raza paisa”, capaz de erigir su autoritarismo, sobre las cenizas de lo que aplasta y, para hacer más violenta la crónica, una reproducción falseada de la colonización antioqueña paisa son los caldenses - región de la cronista - ente territorial ubicado al sur de Antioquia, quienes para diferenciarse de los “antioqueños negociantes y pícaros” establecieron una academia literaria y cultural (dedicados después a la política) que se les reconoce mundialmente como los *greco-quimbayas*, un término despectivo para referirse a los

intelectuales del departamento de Caldas (de origen indígena Quimbaya) con discursos grandilocuentes y gorjeos literarios extravagantes que pretendían, diferenciar en su discurso, los alfabetizados en Londres para dirigir la clase política de los campesinos o ciudadanos de la provincia.

La sangre de raza paisa se educa para la adversidad y la autosuficiencia, un rol egoísta de las sociedades modernas quienes con ropaje de caridad cristiana, inculcan en los hijos el trabajo compulsivo como meta-fin para alcanzar propósitos familiares. Tal tradición, se desenvuelve en medio de la negación de las emociones y de un lenguaje de violenta de opresión.

¿Qué puede sentir un hijo sobre-exigido en un hogar con tantas expectativas? Rabia, desconsuelo, enfado, resignación, implosión... muchos de estas emociones contenidas en cuerpos de niños, de adolescentes, de estudiantes, de mujeres, de esposos y esposas.

Una de las emociones que puede llegar a detonar es la rabia. Una continua irritabilidad ante la impotencia de haber nacido mujer, en una región muy tradicional donde la hija mayor está condenada a ser una segunda madre y cuyos logros están supeditados al bienestar de los demás que se antepusieron a los personales, sumado a un *madresolterismo temprano*, cuyas consecuencias en una sociedad tradicional es ser tratado como paria, aún más, si ésta está mediada por una educación religiosa católica andina.

En la biografía escritural inicial, se denota una angustia por ser mujer (rabia, enfado), por la posición primogénita en la familia y por el tipo de profesión que se adjudicó a las féminas de mi época en un arraigo religioso muy marcado. Sentimiento que resuena en los duelos no resueltos de las madres solteras, de los hijos mayores y del matriarcado andino, con una alta carga de violencia verbal. Pareciera ser que, la adversidad de colonizar la montaña se traduce en la tenacidad en la crianza familiar. Lo que pocos cuentan es que, la mujer, en el proceso de colonización antioqueña, debió re-inventarse como proveedora. Los colonos, debían adentrarse en los bosques selváticos y en el fango de la montaña durante meses, tiempo en el que la mujer debió alimentar a su prole. No en vano, ella, de tradición de montaña, fue educada para preparar viandas, cocadas, quesos, arepas, helados (formas atávicas con las que resolvió la economía familiar del pasado). Una deformación moderna de economía paralela, en los hogares

patriarcales, se observa en las esquinas manizalitas. Las mujeres venden arepas, empanadas, morcilla, minutos o son propietarias de una pequeña miscelánea. Dinero que ayuda, a lo que en esta parte de Colombia se llama “el diario”, que son los imprevistos económicos cotidianos del día a día y que se suma a las responsabilidades del hogar y de la crianza. A pesar de los avances ideológicos de la Modernidad, pareciera ser que la mujer (incluso vinculada a la economía como proveedora) presenta conductas de sumisión y se le adjudica la responsabilidad directa en la educación de los hijos. Una muestra cotidiana son las reuniones de padres de familia, mayoritariamente asistidas por las apoderadas (algunas vinculadas a empresas muy estrictas para los permisos, riesgo que deben asumir bajo el silencio de los padres o acudientes masculinos)

Otras emociones que afloran en el ejercicio escritural son: la desesperanza aprendida, la resiliencia y la resignación. Es posible, que una interpretación sea la flagelación como anestesia, un camino construido para alcanzar “la vida eterna”, sumado a las tristes obras de la Edad Media donde el que sufre es redimido. Se devela, no sólo en la biografía persona sino en los escritos de otros participantes, la exaltación del sufrimiento, premiado en la sociedad, incluso, protagoniza adagios populares de la cultura andina que arraigan la institucionalidad y adiestran una actitud resignada frente a las circunstancias y cuyas sentencias cortas no son más que preavisos para aquellos que hacen trasgresión de la norma: *“la letra con sangre entra”, “a caballo regalado no se le mira el diente”, “a mal tiempo buena cara”, “al que madruga, Dios le ayuda”, “amigo es un peso en el bolsillo”, “calma piojo que el peine llegue”, “cuando hay hambre no hay pan duro”, “de tal palo, tal astilla”, “después de la tempestad, viene la calma”, “donde comen dos, comen tres”, “el amor lo perdona todo”, “el ojo del amo, engorda el caballo”*

Otros Hilos de Sentido, también son tejidos por formas sofisticadas de violencia que acallan las emociones, incluso el dolor y el sufrimiento. No hay duelos. Se enseña a tener animadversión por sentir: “el mundo es de los fuertes” – replica el padre, “los hombres no lloran” – advierten las madres y, entre unos y otros, condicionan el aplazamiento de las emociones, hasta llevarlas al olvido : *“a cualquier dolor, paciencia es lo mejor”, “al heredar: con un ojo reír y con el otro llorar”, “a mal tiempo, buena cara”, “amor y dolor son del mismo color”, “cantando, se van las penas”*. Pareciera ser que, se adiestrara, desde la cuna, una forma sutil de sometimiento a la realidad donde se asfixia o se niega a la utopía como esperanza.

La postura ante tan prolija expresión emocional, se sintetiza en solo algunas emociones que, por su intensidad y por la forma como emergen requieren mayor despliegue en otros trabajos investigativos

Una de las manifestaciones en las que la Sobreexigencia encuentra un caldo de cultivo para su manifestación es el miedo a ser aislado. Pero, para entender ello, es necesario disgregar, a qué se le llama miedo y para el sujeto qué implica el ser aislado o estar en la marginalidad. El miedo es una reacción instintiva ante la amenaza, es decir, una forma adaptativa de supervivencia, sin él, se estaría vulnerable. No obstante, mientras en los animales se expresa en escape o fuga para evitar el peligro o en acciones agresivas para confrontar la amenaza, el ser humano lo convierte en dispositivo de riesgo, como lo afirma Bauman (2007); es una forma calculada de toma de decisiones y, pareciera ser que, en muchas ocasiones, realiza construcciones simbólicas culturales que le paralizan, lo contienen y lo exponen, en tal grado de vulnerabilidad ante el objeto amenazante, que termina siendo cautivo, no de su verdugo, sino de sí mismo; situación culturalmente magnificada y que, socialmente, aprovecha el oponente.

Así, el miedo es un veneno-defensa, pero en vez de hacer daño al que intimida, intoxica el organismo de quien lo padece, una forma de suicidio consentido que otorga al otro más fuerza y achica a la víctima para alejarlo del foco amenazante y así mismo, una forma de expiar la cobardía mediante la flagelación. No obstante, en lo que respecta a la Sobreexigencia, el miedo no es en sí mismo la esencia, sino que posiblemente es la falta de reconocimiento lo que lo reviste. En otras palabras, el miedo a ser “nadie”, invisible ante los ojos de los otros: los “nadies” de Eduardo Galeano (1940), “los que no son aunque sean”:

“Que no hablan idiomas, sino dialectos.
 Que no profesan religiones, sino supersticiones.
 Que no hacen arte, sino artesanía.
 Que no practican cultura, sino folklore.
 Que no son seres humanos, sino recursos humanos.
 Que no tienen cara, sino brazos.
 Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.”

El miedo a ser nadie se expresa en ropaje de paranoia, de persecución y por ello camina en solitario y advierte la necesidad constante de protección pero, en el afán de no ser descubierto, se revela en Sobreexigencia, en acciones de orden egocéntrico y de autosuficiencia, un ropaje de inferioridad con máscara de super-héroe, tan vulnerable pero a su vez tan inasible. Y es porque, en las esferas del reconocimiento está la historia individual, la identidad del “ser”. No es de menor cuantía. Mientras para Hegel el reconocimiento y la identidad es una necesidad social interna de aceptación frente a las instituciones, para Honnet (1997, pp: 12-15), es una tensión del orden moral que le otorga satisfacción personal en cuanto, el individuo, se observa en un nivel de progreso y, en ese sentido, corresponde a una concurrencia de intereses que pueden ser de índole individual y, a su vez, otorgan una identidad colectiva. En otras palabras, cuando Aristóteles afirma que, “el hombre es un ser social por naturaleza”, lo que refiere es un vínculo de pertenencia dado por un común denominador que lo hace “estar incluido” y evitar ser segregado (condición que genera negación de derechos pero, a su vez de privilegios), una forma de condenar la diferencia o de pactar un contrato social.

¿Cómo opera la Sobreexigencia de un sobre-demandado en sus relaciones sociales?,

¿repite la contención frente a otros?,

¿espera más de lo que puede observar?,

¿se convierte en verdugo de otros a quien sobreexigir?

Lo preocupante es que, la Sobreexigencia se lleva a la escuela e inconscientemente, se repite el ciclo del sobreexigido cuyo ángulo de observación son los “invisibles”. Es decir, mientras unos están sobre-expuestos, otros son, a nuestros ojos, imperceptibles y se exponen a la indiferencia efectiva y afectiva, a una condición de vulnerabilidad, de invisibilidad.

La falta de “reconocimiento” es, en últimas, una pérdida paulatina de la identidad, debido a que, en la búsqueda de ser visible para el otro se pierde a sí mismo. Tal vez, porque, como lo expresa Alessandro Pizzorno, otros se abrogan el otorgarnos identidad y, al caer en el círculo vicioso del reconocimiento, el sujeto se institucionaliza. Lo anterior debido a que, el

reconocimiento se hace con base en patrones culturalmente establecidos, una norma consentida desde un poder de tipo colonial, capaz de dirigir las expectativas a lo que institucionalmente se requiere.

*Pero, ¿qué papel cumplen los excluidos?,
en una sociedad tan diversa, ¿cómo acceder al reconocimiento en medio de la
diferencia?,
¿cabe la diversidad en los cánones del reconocimiento?,
¿es posible incluir al antagónico?,
¿quién otorga el reconocimiento?, ¿qué privilegios confiere al reconocido?*

Otro aspecto de la Sobreexigencia es que, el “miedo a la marginalidad” se hace más profundo cuando es disperso, poco claro y no puede ser identificado a objeto o lugar concreto, es decir, cuando es sutil pero corrosivo. Es un estado constante de zozobra y de intranquilidad que padece el miedoso marginal que lo inmoviliza, lo anestesia y como está en el plano personal se le torna desvalido.

¿Acaso no opera igual en el operario extenuado en sus horas de trabajo y que sobreexplota su mano de obra para que lo aplauda su opresor, quien “huele” su miedo y lo contempla, otorgándole mayor responsabilidad?

¿Qué pasaría si en ese sinsentido algún día despertase y se diera cuenta que ese miedo también lo padecen otros?, ¿seguiría flagelándose o su miedo podría expresarse en valentía colectiva?

¿No es acaso el mismo miedo al “no reconocimiento” el que se presenta, tal vez por ignorancia, en las aulas de clase ante la supremacía del conocimiento y la minusvalía de la respuesta esperada?

¿No es, de pronto, el estudiante elegido en el aula por el docente una copia, en miniatura, de una persona sobreexigida? Quien, por miedo revestido de reconocimiento, cumple al dedillo las imposiciones maestras del tutor. O, tal vez, es posible plantear que cada vez que se aplaude

lo que a los ojos del adulto se observa como correcto, hay otros aplastados y desconocidos a quienes se les borra, se les ignora, ¿no es esto una forma sutil de educar en el miedo a la marginalidad?, ¿No es esta conducta violenta cuando se exalta a unos por encima de otros?

El aislado sufre de la opresión del mercado exitista. Come lo que puede, viste con lo que otros le prestan, se divierte con lo que le alcanza, estudia lo que le toca para sobrevivir y trabaja en condiciones que otros no lo harían... todo con el fin de evitar ser un paria... aún así, lo es, sólo que con ropa prestada de reconocimiento.

Otro cuestionamiento es la Sobreexigencia enmarcada en la relación binaria hombre-mujer en una antropología de género. Por citar un ejemplo, ser mujer paisa-andina colombiana, es cargar con un estereotipo. A ella se le educó para ser cabeza de familia, producto de las largas jornadas del campesino arriero en búsqueda de colonización de tierras. La mujer debió dedicarse no sólo a la crianza de los hijos, sino también al manejo de la economía. Se le crió para ser dura y auto-suficiente pero, a su vez, sujeta y complaciente. Estando en una lógica de patriarcado, se le formó para ser autoritaria con su prole y sumisa con su esposo y las instituciones. Esta asimetría de dominación, también configuró, en medio de la rabia y la resignación, un patrón del ser mujer, una construcción simbólica que determina unas formas particulares de actuar. Así, se comprende el permitirle trabajar como maestra, y feminizar esta profesión, o bien, recibir ingresos económicos vendiendo los productos de su cocina. La mujer, quien construye la economía familiar, adolece de poder para definir qué hacer con su dinero, decisión andinamente masculina.

En esta lógica, Quintar (2003, p, 8), advierte de un micro-espacio de sistema sexo-género, productor y producente, que configura roles y creencias que se desarrollan en espacios económicos y políticos. ¿No configura tal comportamiento cierto resentimiento, rabia y frustración? Efectivamente, se observa en el estereotipo mimoso de la mujer colombiana, formas de contenciones muy complejas que emergen, en muchas ocasiones, en un lenguaje autoritario que llega no sólo a la familia como institución, sino también, a la escuela.

Y es que, la Sobreexigencia frente al ser mujer paisa, está ligada a otros aspectos de configuraciones históricas más trascendentales. En el imaginario colombiano, el nacer en la zona

andina y, específicamente, en aquella geografía dominada por Antioquia o su colonización, la tradición de exigencia va mucho más allá y que como se explicó al principio del capítulo, determina una forma de ser y de crecer en la familia y en la escuela. Tanto así que, en muchos textos, para invisibilizar a otras regiones, se habla de la “raza paisa pujante”, casi “superior” a otras. No en vano, el mayor desarrollo industrial está anclado a esta zona y la tradición de la ilegalidad se valida en este espacio como sinónimo de “osadía”.

Para Vásquez Lara (2010, p, 1), varios estudios etnográficos coinciden en reconocer ciertos rasgos en la cultura paisa-andina que le advierten como un grupo social sobreexigido, de temple, con características específicas, ligados al comercio, al arraigo religioso y a la consecución de sus propósitos financieros, incluso pasando por encima de la legalidad con el fin de acceder a su cometido:

“Al revisar las más diversas fuentes sobre la descripción de dicho grupo, se encuentran las siguientes cualidades: ascetismo, activismo, afición por el dinero, alta motivación hacia el éxito, gusto por el juego y el riesgo calculado, agresividad, creencia en el progreso, expresividad de movimientos, frugalidad, fidelidad conyugal, hipersensibilidad acerca del tiempo (cumplimiento), (...) movilidad geográfica, método y orden, neutralidad afectiva, optimismo, positivismo, predominio del rango social adquirido sobre el rango social adscrito o heredado, hegemonía de la orientación hacia el futuro, puritanismo sexual, reserva, religiosidad, regionalismo, sentido práctico, sentido comercial, sentido de independencia, tradicionalismo y truculencia”

Lo preocupante, en estos estereotipos es que, tales constructos simbólicos, determinan formas de actuar en los roles docente y mujer y, se cae, fácilmente, en sentimientos de desesperanza al no cumplir estas expectativas. Otro aspecto, es la educación frente al “pujante avisado”, aquél que logra objetivos pasando por encima de principios éticos ante la imposibilidad de no acceder a las metas sociales establecidas. Incluso, inconscientemente, el pedagogo en el aula, presiona a los estudiantes a asumir estas posturas cuando exalta a algunos y denigra de otros. Ambos, en su afán de ser “reconocidos” optarán por decisiones individuales que los pueden llevar a visibilizarse en formas particulares y aceptadas socialmente.

Tal vez, lo que se teme como maestro es que, en esa estratificación de las emociones que se establecen en el aula entre docentes y estudiantes, haya un beneplácito por los que se sobre-

exigen y manifestaciones de “asco, apatía, repugnancia, rabia o desprecio” por quienes no lo hacen. He aquí, una construcción simbólica de relaciones pedagógicas inconscientes, de orden dominante, en cuanto se potencia a algunos y se suprime a otros, es decir, en últimas, una estratificación del aprendizaje-calificado, que fortalece a unos sobre el abandono de otros.

El aislamiento no es una condición, es una construcción simbólica, donde el “aislado”, le da poder al “reconocido” al que revisten de favorabilidad y éxito (lo institucional) y en cuyo espejo se refleja la antítesis del “fracasado, desdichado, marginal o excluido”, a quien la sociedad llama: el anarquista, quien paga costosa su rebeldía. También los invisibles, asumen una postura cómoda, al no estar en el foco del interés colectivo les es más fácil la auto-realización de sus individualidades.

Cabe notar que, ser invisible en una sociedad como la nuestra que todo lo juzga, todo lo advierte y todo lo da, puede tornarse en una ventaja. Así, el hecho de la existencia de “sobrexigidos” permite que los “invisibles” tengan otros espacios (incluso los de la ilegalidad). Stephen Chbosky (2012), muestra en su libro “Las Ventajas de ser invisible”, a un adolescente, Charlie, quien escribe cartas bajo anónimos que pasan por situaciones de sexo, droga y amistades, de manera desapercibida, sin la observación vigilante de las instituciones. Bajo una personalidad “introvertida, con problemas para relacionarse con los otros adolescentes, reflexivo, sincero, amante de la literatura e ingenuo”, transita por sucesos que llenarían de estupor a padres y maestros.

El miedoso marginal es verdugo de sí mismo, bien en su careta de sobreexigido, bien en su perfil invisible. Ambos lo mantienen en constante contención y cuando se emancipan, la institucionalidad los aplasta con sus estructuras: la Iglesia, la escuela, la familia, la sociedad. Incluso, para ellos, no es necesario una letra escarlata en el cuello. Hoy se naturaliza el dolor como una predestinación que otorga indulgencias en la “otra vida”, una que no está en el campo de lo real pero que se nos vende como promesa, y que aceptamos tal plazo sólo con la esperanza de que algún día el sufrimiento expirará. Se nos vende el miedo en forma de dolor pero bajo la promesa de que ello expía los pecados -el parir, el trabajar, el amar, el perdonar, el resignar, el aguantar, el sobrevivir.

La cultura colombiana, a la que con frecuencia se expone como ejemplo de alegría en medio de la desolación, la ronda diversos símbolos que conservan el *status quo* de flagelación, y hacen constante apología al miedo y a su dolor: as escenas del arte judeo-cristiano en las capillas que se encuentran cada 500 metros, los chistes discriminatorios de unas culturas frente a otras, el morbo que despierta la porno-miseria de las series colombianas –bien por el narcotráfico, bien por el terrorismo, o por la minusvalía de sus protagonistas. Tales escenas, se reproducen en la escuela.

La Sobreexigencia se expresa desde diferentes aspectos en los chicos en el aula. La necesidad de que su maestra lo salude de manera especial frente a otros, el comportarse diferente para llamar la atención, el que sobresale en un deporte y persigue sus sueños lícita o ilícitamente, la niña que desea como trofeo al jíbaro del barrio, el juicioso que lleva a cuestas el lastre de parecerse a un adulto, el que no tienen voz y con ello busca su reconocimiento, el tímido, el vago, el relacionista público, el “parcero”¹³ que, en su rol, lo da todo por el grupo. De alguna forma, ellos también buscan ser reconocidos, en un medio donde el que se permite invisibilizarse está condenado a desaparecer, a ser la sombra de otro, al “ser” sólo en la medida que el otro tenga voz.

¿Qué motivaciones sado-masoquistas surge en el sujeto sobreexigido quien consciente de su dolor se flagela mientras se liquida?

¿A quién le sirve la Sobreexigencia personal?

¿En qué Manual Cultural se enseñó esa vía como camino de prosperidad?

¿Qué recompensa obtiene el sobreexigido y qué papel cumple el beneficiado de tal Sobreexigencia?

Negar que sea un patrón sería ocultar una dolorosa realidad. En Colombia se educa acerca de la Sobreexigencia mediante roles especiales:

¹³ Concepto coloquial colombiano que da cuenta de un amigo incondicional en los barrios populares. Un incondicional.

La impronta del hermano mayor. A éste se le educa para suplir la responsabilidad de los padres en caso de fallecimiento (porque en Colombia se es responsable hasta después de la muerte, de otra manera no se entendería la importancia de los seguros de vida, de la compra de lotería constante para darle una casa a cada hijo, del educar bien a uno de ellos para asegurar el bienestar posterior de los otros o el de elegir un padrino de bautismo a quien sentencian con la posibilidad de adopción en caso de muerte de los padres). La dependencia familiar como síntoma social, se explica en la cantidad de adolescentes tardíos¹⁴, lastre de la economía familiar y conducta que potencia a unos “sobrexigidos” a mantener la condición de bienestar sobre otros asistenciados.

El lastre de ser hijo(a) de madre soltera o padres frustrados profesionalmente. El hijo(a) tendrá la responsabilidad de evitar cometer los errores de sus ancestros y, lograr tal perfección, que permita a sus padres reflejarse en sus éxitos.

El hijo que logra ser profesional en una cuna pobre. Será el encargado de ayudar a toda su familia a que repliquen su camino. Es el “iluminado”.

La niña bonita en una familia es considerada una bendición, se le otorga ventajas frente las otras en una forma sutil de prostitución a quien se le designa la consecución de un hombre generoso.

El inteligente en la familia es quien debe resolver desde lo económico hasta lo legal, hacer las encomiendas familiares, educar a los hermanos y ser el ejemplo de las próximas generaciones. Quien logra ser autosuficiente económicamente se le designa la responsabilidad de los otros quienes no han llegado allí.

La relación filial siamés, de apéndice, de dependencia en la que los colombianos cimientan su cultura, potencia a algunos y castra a otros, a los primeros los sobre-exigen a los

¹⁴ En Colombia, se le llama adolescencia tardía, a aquellas personas que no logran su independencia económica y se parasitan en algún miembro de la familia que sí lo posee. También se les llama “Bombril”, una antigua marca de esponjilla de brillo de ollas que duraba mucho y que acompañaba hasta el fin a las familias, término que se acuñó a aquellos que no se desprenden nunca del seno familiar.

segundos los invisibilizan. Una forma de predestinación de clases al interior de la casta familiar. Las opciones son escasas, fuerte-débil, visible-invisible, institucionalizado-marginal.

Desde el Presente Potencial de Zemelman que advierte un “ahora” como Sujeto que se puede potenciar, la Apuesta en Didáctica No Parametral para la construcción de conciencia histórica, imprime, en la cronista, una auto-crítica a su contención, a su constante implosión en las emociones que, si bien evolucionaron como una forma adaptativa de los humanos para evitar la violencia y mejorar las relaciones humanas, su exceso, corresponde a una patología social de sumisión.

La Biografía personal del comienzo de la maestría, posibilitó hacer consciencia de una postura como pedagoga, convirtiendo un escrito espontáneo de carácter burocrático en una didactomorfosis, es decir, en una actitud crítica frente al rol docente y las prácticas en el aula. En ese sentido, para descubrir cómo operaba la Sobreexigencia en la docencia, invertí la pirámide en mi recorte de realidad¹⁵.

Se habla de Didactomorfosis a los cambios estructurales cognitivos de un profesional de la educación común a un observador compulsivo de la realidad que ponen en constante sospecha las actuaciones de los individuos, las relaciones pedagógicas y de la sociedad y realiza transformaciones en su personalidad y en sus acciones didácticas como una acción política.

Así, y congruente con la apuesta didáctica, se escogió como recorte de realidad a aquellos estudiantes que para la suscrita, son invisibles porque no cumplen con las expectativas de racionalidad cognitiva e instrumental que registra. Es decir, los estudiantes con más bajos desempeños en el aula, los tímidos, los de promedio normal no sobresaliente, aquéllos con alta inasistencias, los que llaman en la institución “población vulnerable” por estar caracterizados.

¹⁵ Se le llama recorte de realidad a la unidad de análisis en el proceso investigativo que permite que los sujetos sean campos de investigación desde su subjetividad y, cuyos hallazgos, en esta investigación en particular, pretenden comprender a una docente sobre-exigida en una parte de su realidad existencial, como es el aula de clase; propósito para ir a una práctica pedagógica transformadora cuyo centro sea el sujeto y la proliferación de la diversidad.

¿Por qué un docente sobreexigido, abandona a su suerte a aquellos estudiantes que requieren más de su ayuda y, destaca a otros que cumplen con sus estándares de expectativas?

El propósito de cuestionar mi práctica pedagógica, corresponde a una lógica de razonamiento diferente a la hegemónica, planteada por Hugo Zemelman:

Se pretende definir el perfil de una actitud racional diferente, en vez de poner el acento en normas o limitarse a racionalizar a partir de cómo se ha construido el conocimiento (...) centrar el problema del conocimiento en la epistemología y no en la lógica, esto es, en la crítica y no en la historia; pero en la crítica como forma lógica. Más que en una teoría del conocimiento, estamos interesados en una teoría de la conciencia. (Zemelman Merino, 2010, p, 3)

De poco o nada sirve, hacer conciencia histórica sobre las prácticas pedagógicas si ello no contribuye a transformarlas y, por ende, a definir nuevas relaciones democráticas de respeto por la alteridad y las formas de enseñar y aprender.

CAPÍTULO III.

EL AULA COMO ESPACIO DE RECONOCIMIENTO: UNA MIRADA DESDE LA SOBREEXIGENCIA

En vista de que la Sobreexigencia opera en diversos ámbitos de la vida personal de la suscrita, fue necesario delimitar el recorte de realidad con el fin de indagar cómo opera esta afectación en relación a otros y qué relaciones se establecen para hacer comprensiones de la realidad.

Es necesario aclarar que, si bien es cierto, la unidad de análisis escogida fue el aula de clase como mediación de las relaciones pedagógicas, también se subraya que no es el aula en su totalidad (grados cuartos, quintos y sextos). Son los alumnos que, bajo el parámetro personal de Sobreexigencia, no cumplen con los estándares académicos de la sobreexigida; asimismo, establecer una relación con aquellos estudiantes en quienes también opera la Sobreexigencia institucional. Para ello los grados quintos fueron los elegidos para este proceso.

Cabe advertir que esta mirada va en doble vía. Una, sobre hacer comprensiones frente a las expectativas que deben cumplir los estudiantes ante un docente sobreexigido, pero, a su vez, es una mirada introspectiva pedagógico-didáctica de la suscrita para comprender ¿por qué bajo la mirada de la Sobreexigencia se invisibiliza a algunos y se exalta a otros? , fundamental para ir construyendo espacios de reconocimiento real, emancipador, en la escuela.

Esta mirada interna del pedagogo investigador, no hubiese sido posible sin una postura crítico-hermenéutica; tal vez, en el pasado, bajo otro enfoque teórico metodológico, de haberse advertido tal discriminación, se hubiese aplicado estrategias cognitivas, lejos del campo emocional que las alimenta.

1. Una breve caracterización

La Institución Educativa Pablo VI, es la fusión artificial de tres sedes, ubicadas en diferentes espacios geográficos y con entornos socioculturales distintos. Adopta el nombre, de

una de las sedes más jóvenes, después de una trayectoria de sus establecimientos que data de más de 70 años.

Entre los aspectos más relevantes se encuentra que, la Sede B, antes Barrios Unidos, unidad de análisis del presente estudio, se encuentra ubicada en el suroccidente de Manizales, en La Comuna La Macarena, geografía asociada a zona de frontera, limítrofe con la marginalidad de los municipios de Manizales y de Villamaría.

Por su parte, en la zona oriente de la Comuna La Macarena, conformada por el 20 de Julio, El Carmen y Buena Esperanza se presentan altas densidades de población y bajas densidades de establecimientos. Los barrios de esta zona se encuentran en el grupo de los que presentan los peores indicadores sociales del área urbana, en especial El Carmen, aunque al sur de éste, en el sector de Campamento, se localizan algunas empresas grandes junto a la vía Panamericana (Soto Vallejo, 2009, p. 67).

La Sede B, Barrios Unidos, se encuentra entre los barrios Jesús de la Buena Esperanza y El Carmen, cuya historia está marcada, desde el origen de la fundación de la ciudad, por la marginalidad, la venta de comercio informal, el expendio de sustancias psico-activas y un arraigo mítico-religioso liderado por su patrona: La Virgen del Carmen. Y así, como en la novela de Fernando Vallejo, “La Virgen de los sicarios”, el realismo mágico del entorno se entrelaza entre vivencias de la pobreza y las hazañas de los antihéroes locales: jíbaros, pandilleros pero, a su vez, jóvenes sin esperanza, quienes sin delinquir, inventan todos los días formas alternativas de huir de su realidad: el grafiti, la música urbana, zanqueros, tatuadores,

La Institución Educativa Pablo VI, Sede B, hace parte de los colegios públicos oficiales, de la periferia. Por esta disposición geográfica, llegan los estudiantes de la zona y de otras cuyos proyectos escolares fracasaron.

Sobra recalcar que es víctima del síndrome TDAH, rótulo con el que la Modernidad, segrega a los estudiantes para explicar su inatención. En la Sede B, se encuentra valorada en un 36%, siendo lo emocional y el Trastorno deficitario los que abarcan el 80% de la patología.¹⁶

2. A manera de introducción

Una de las ventajas de transitar en conciencia histórica por la Didáctica No Parametral, es la posibilidad de “ponerse en los zapatos del otro”. Aún, en condiciones disonantes que van en contravía de los principios personales. Se trata pues del reconocimiento del otro como legítimo otro.

“El viernes 17 de abril del 2015, en las horas de la tarde, el Barrio El Carmen, lugar que alberga el 40% de la población adscrita a la Sede B, fue víctima de desmantelamiento de una red de microtráfico, como consecuencia de un operativo policial y de un agente infiltrado durante dos años en la zona. La noticia fue presentada en los medios de comunicación nacionales durante todo el fin de semana. Como ciudadana disfruté la osadía de la institución (15 capturados y 650 dosis de bazuco incautadas). Sin embargo, el lunes 19 de abril, día de clases, fui recibida por un salón lleno de niños en llanto, angustiados, desesperados y con la noticia de que los “retenidos” eran sus padres, tíos, hermanos, vecinos, amigos. La alegría del fin de semana se mezclaba con el desconcierto y la impotencia frente a la desolación de los niños. Sin duda alguna, no pude celebrar igual. Mientras que como ciudadana elogiaba la hazaña, como maestra no podía dejar de pensar cuántos hogares fueron afectados... desde ese 19 de abril no fui la misma” (Toro Marín, 2016) (Diario La Patria Patria, 2015)

¿Es acaso la Sobreexigencia un síntoma de época que antepone un estándar de eficiencia para segregar?

En el afán de indagar cómo opera la Sobreexigencia en el aula, se aplicó un dispositivo pedagógico al que se le denomina Mandala Pedagógico.

3. Sobre el instrumento pedagógico

¹⁶ Cifras del Índice Sintético de Inclusión 2016 de la I.E. Pablo VI, ciudad de Manizales-Colombia.

Los Mandalas son diagramas simbólicos que en el budismo representan la evolución del universo respecto a un punto central. Lejos de una visión religiosa, se utiliza como dispositivo simbólico y como puerta de entrada para provocar una conversación informal en el aula de clases y, reconocer, en el otro, puntos de vista acerca del concepto de sí mismo y de la escuela.

Se solicita al grupo reunirse en grupos de a tres y se le entrega a cada uno una hoja con dos figuras circulares (una dentro de la otra). En el caso de quedar una pareja que no hace trío, el mandala se dibuja en dos partes.

La figura reúne varios requisitos:

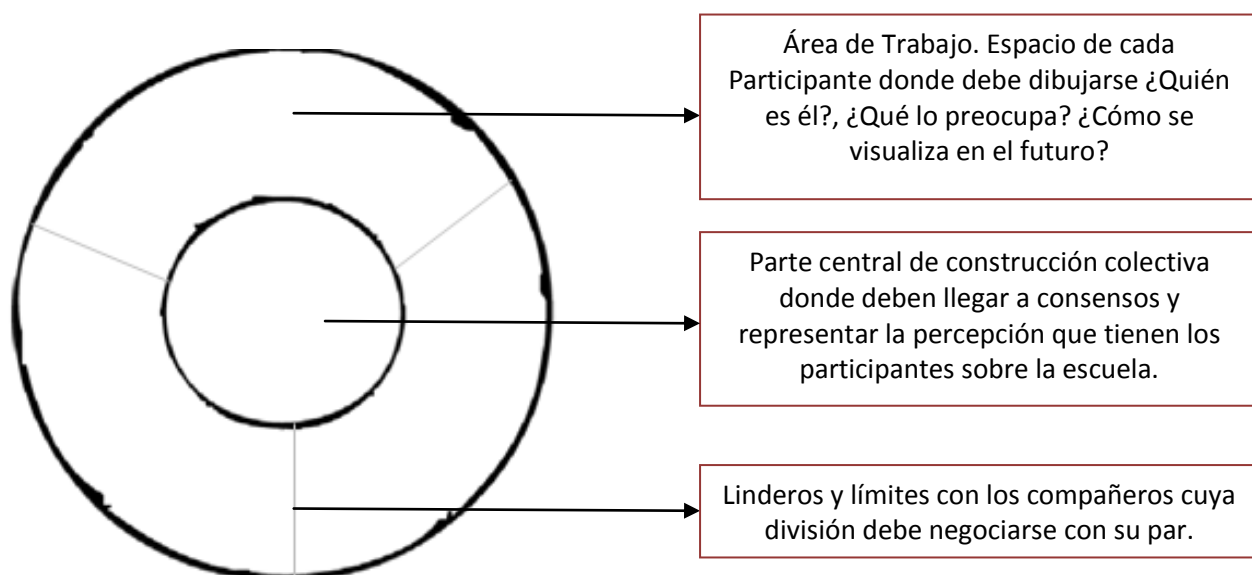


Figura Nro 3 (Toro Marín, 2016)
Esquema del Mandala Pedagógico

1. La figura corresponde a dos círculos, uno dentro de otro equidistantes, dividido en tres partes iguales que corresponde a tres participantes.
2. Los grupos se establecen en medio de una dinámica hasta llegar a quedar equipos en tríos. El grupo debe negociar los linderos de cada espacio del círculo con aquellos que quedan a cada uno de los lados: los linderos pueden hacerse con figuras, rayas, símbolos.

3. En el centro de la circunferencia todos los participantes deben condensar las percepciones que tienen sobre la escuela. Pueden llegar a acuerdos o cada uno imprime, en forma de símbolo su aporte.

4. En el área de trabajo debe dibujarse cada uno (puede ser mediante símbolos) y definirse quién es él, sus expectativas en la escuela, cómo se visibiliza en varios años, cuáles son sus tensiones o preocupaciones.

Para el ejercicio las áreas más importantes son el área de trabajo porque permite que el estudiante se represente a sí mismo. También el área central de percepción escolar, para indagar qué piensan sobre la educación, los docentes y la institución.

La intencionalidad de los diversos espacios fue indagar sobre cómo opera la Sobreexigencia en los estudiantes, sus manifestaciones, el campo emotivo que detona. Todo ello con el fin de construir una metodología de clase que permitiera, en el futuro, hacer acercamientos en las relaciones pedagógicas y, reducir, la animadversión por el área en alguno de los participantes.

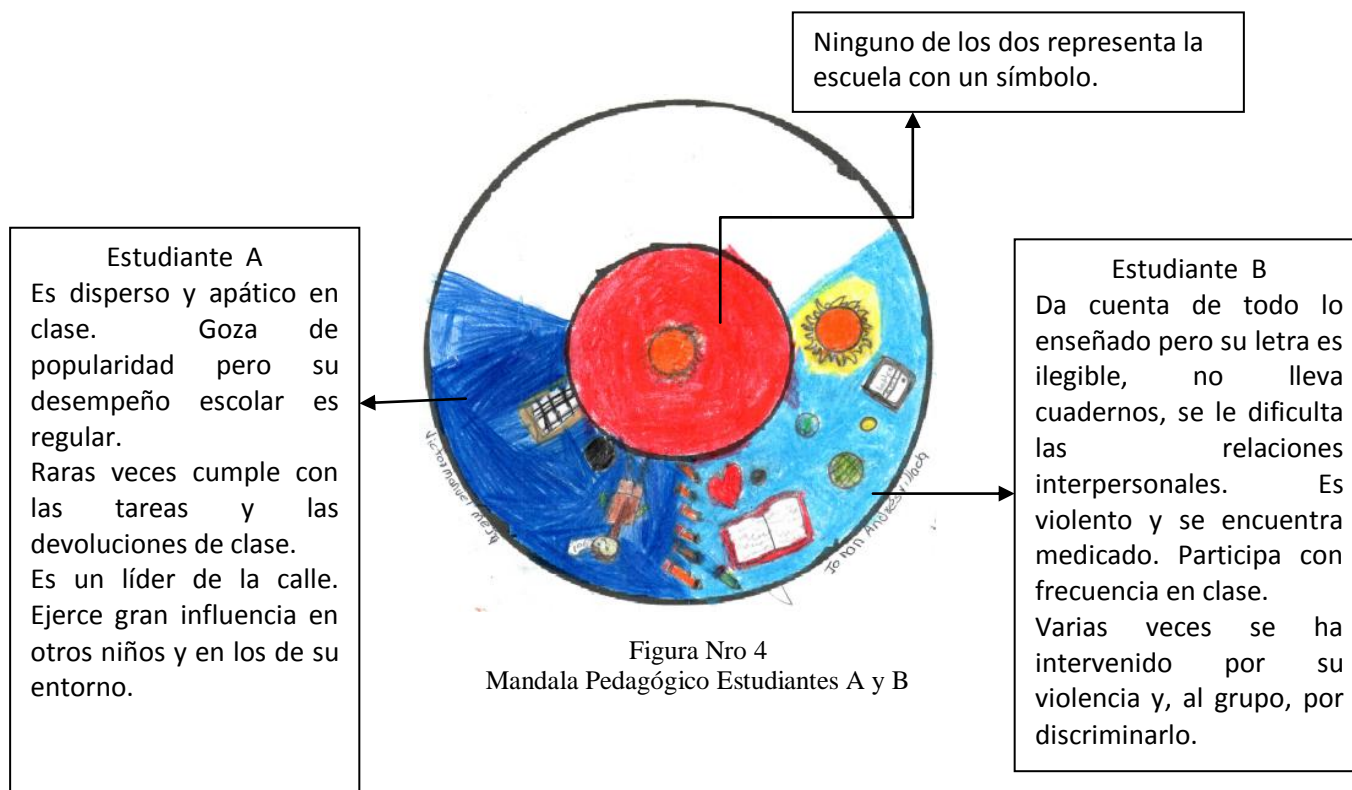
5. Análisis de los encuentros

Cada grupo de a tres se reunió con sus afines. Encontrando que, algunos se reunieron al quedar excluidos, otros, ni siquiera tuvieron esa posibilidad, de hecho, fueron sujetos de aislamiento (primera observación digna de análisis). Algunos fueron escogidos, otros escogieron, a otros les tocó reunirse y algunos fueron totalmente segregados.

Cuando los estudiantes observaron que no fueron aceptados en ningún grupo pero, que, tampoco deseaban hacerse con otros, se descubre que una de las causas es: el constante maltrato a los que se ven abocados.

Casos 1. Dos estudiantes quedaron solos, pero ninguno quería hacerse con el otro. Se les permitió que, cada uno, por aparte, dibujara en su espacio el concepto que tiene sobre sí mismo. Al finalizar la actividad se expusieron los mandalas y se les solicitó que leyeran en especial esta

que se muestra. Corresponde a dos estudiantes con valoraciones de desempeño bajo durante el transcurso del año. Ver gráfico:



Cuando se expone en público y se compara con los demás, los estudiantes describen cada mandala con una palabra y a éste le denotan bajo el concepto de “Soledad”. Cuando se les pregunta porqué la describen así, afirman que, “por el espacio vacío”, “porque nadie se quiso hacer con ninguno de los dos”. Cuando se pregunta, ¿Por qué nadie quiso hacerse con el estudiante B?, éste detona en llanto y el grupo comienza a dar explicaciones al respecto:

“Es que nadie lo quiere porque vive solo con el abuelito que es un viejo”, “Él es muy grosero y ofende con frecuencia a nuestras mamás diciendo que son “X”, “A él le gusta hacerse solo porque no se entiende con nadie”.

Cuando las explicaciones pararon, se le preguntó al estudiante, ¿por qué cree que los compañeros lo alejan?, ¿qué se siente cuando se queda solo?, ¿por qué ofende a las madres de otros compañeros?

Respuesta Caso B: “Yo ofendo a X estudiante con su mamá porque ella me dice que, yo no vivo con mis padres porque mi mamá me tiró a un basurero y el único que me recogió fue mi abuelo”

Replica Caso C: “Él me dice que mi madre es una “X”, sabiendo que se separaron mis padres y yo muerta de la rabia le digo que por lo menos tengo papás, así mi madre no viva conmigo y que a él lo recogieron de un basurero, él insulta a mi mamá sin conocerla. Mi papá también la insulta pero es porque ella lo abandonó”

Cuando se le pregunta al Caso A, ¿quién es él?, habla en futuro, “Yo seré un futbolista con mucha plata”, incluso llega a afirmar que el “No es nada”. El Caso B, se visualiza como astrónomo o científico, afirma que: “le gusta mucho el estudio pero que lo que no le gusta es escribir”

Cuando se les indaga a los dos sobre la percepción que tienen sobre la escuela, repiten con frecuencia que “no saben”, “no entienden como describirla” y finalizan afirmando que la escuela es “nada”. Incluso, al final del conversatorio llegan a decir que: “Uno entra a la escuela para ser alguien en la vida”.

Casos 2:

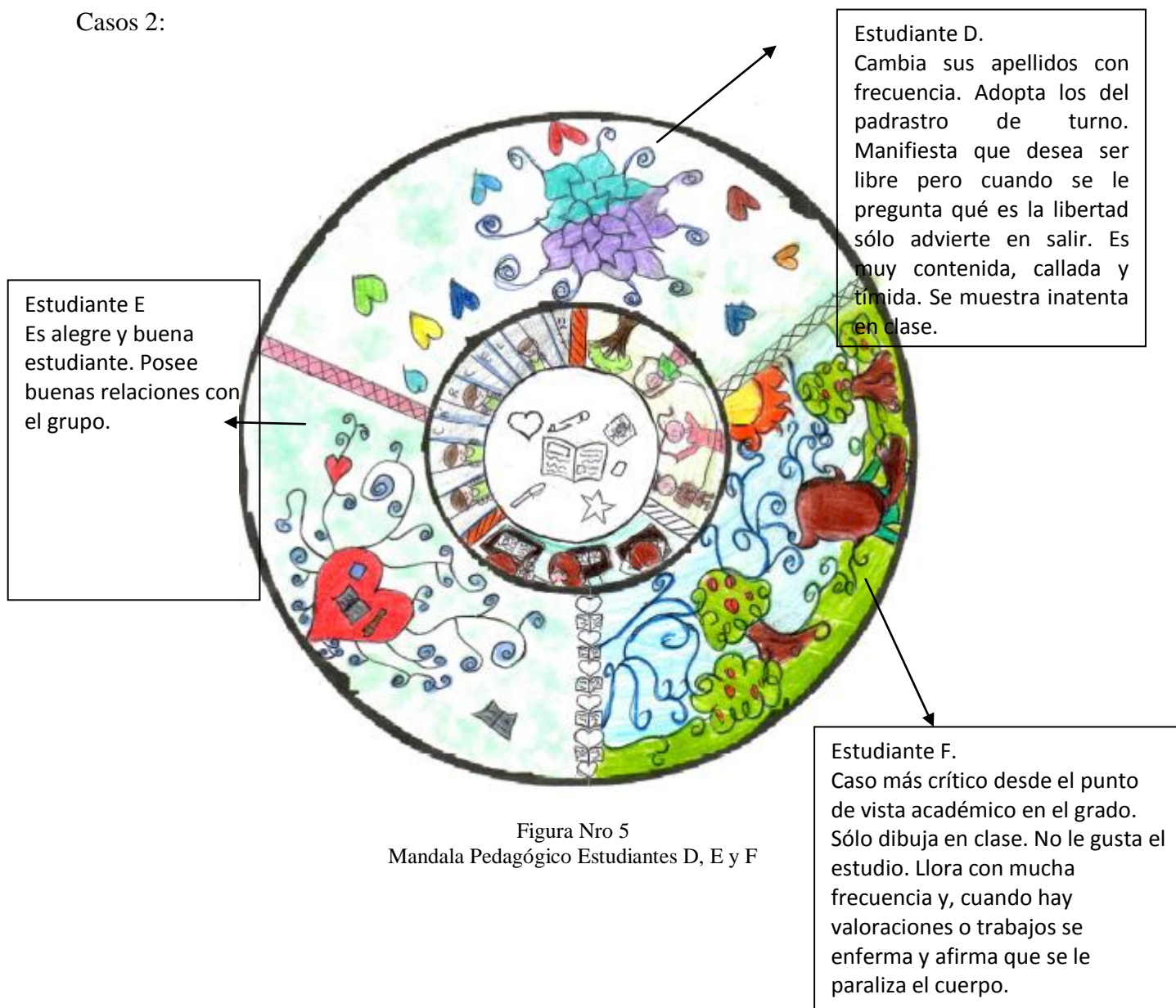


Figura Nro 5
Mandala Pedagógico Estudiantes D, E y F

Lo primero que expusieron fue la percepción de la escuela. Como hubo diferencias, en la circunferencia se observa tres percepciones. Dos de ellas donde resaltan que lo mejor de la escuela es el juego y el trabajo en los computadores y otra que, advierte a la escuela como una cárcel.

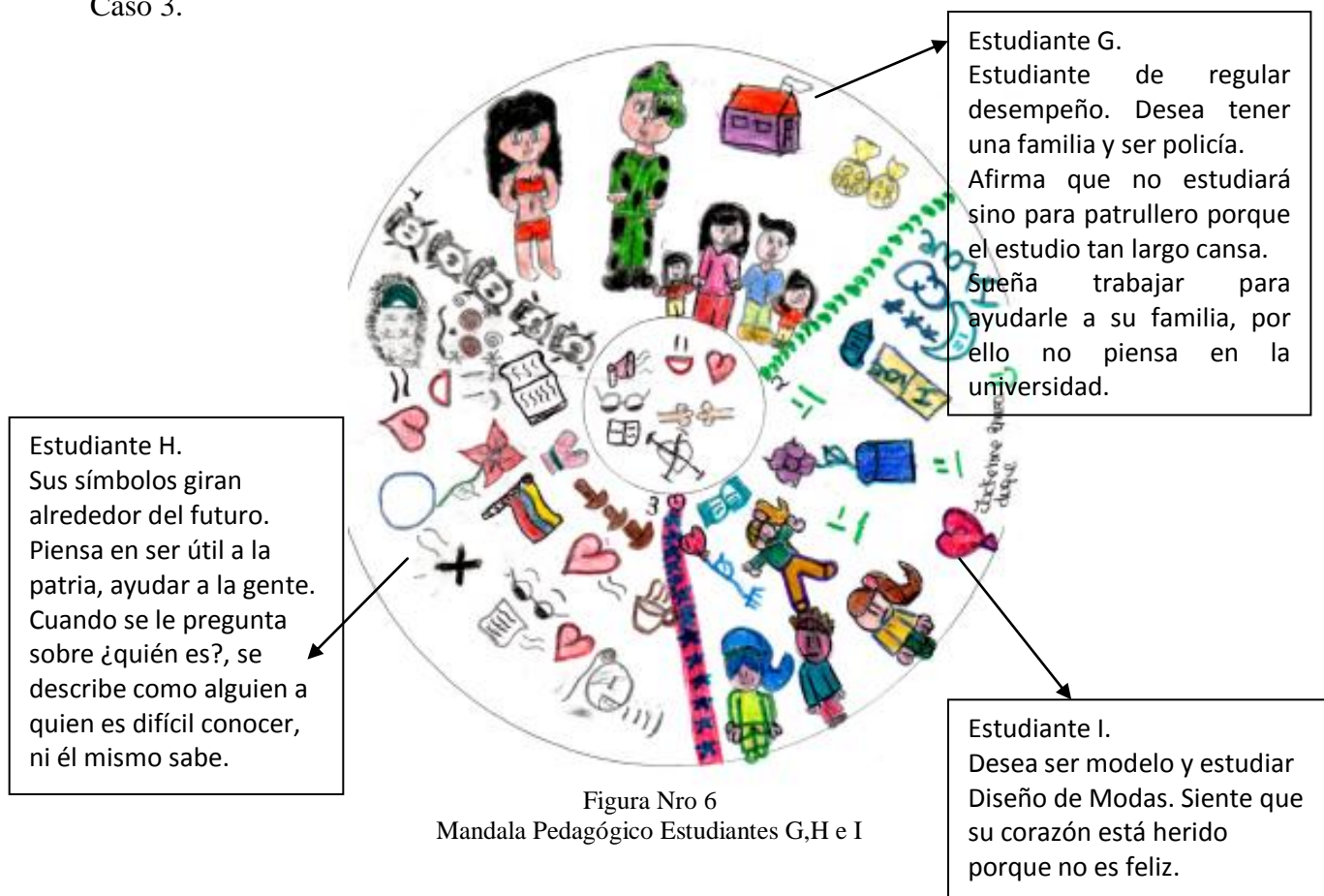
Entre las críticas que se hacen a la escuela está el hecho de que “se escribe mucho”, no encuentran sentido al escribir y pasar de un libro al cuaderno.

Sobre la simbología de los dibujos, el Caso D, se observa en una doble vida, lo que representa los dos colores de la flor: una que tiene que ver con los acontecimientos alegres como: *“lo bonito de su pieza, cuando accede a comer pollo en la calle, cuando juega con sus amigas”* y el otro lado oscuro: *“la exigencia de padres y de maestros, la rigidez de las normas en la casa, la prohibición para tener amigos y que, constantemente, se le recuerde que es “recogida””*

En el caso E, se describe como feliz porque aprende y los libros como sus amigos, no obstante *“el corazón tiene espinas, y cada curva es de dolor que viene superando”*. Cuando se le pregunta qué le duele, afirma que, *“sus padres se hayan separado y, aunque vive feliz con su madre, siente rabia que su padre tenga una nueva familia a quien le dedica más tiempo y dinero”*

El Caso F, corresponde a la artista de la escuela, sus dibujos y coloreado son creativos. Y aunque se ha potenciado institucionalmente esta habilidad, desdeña del estudio, cada vez es más apática a trabajar y puede pasar semanas enteras sólo dibujando. *“Uno debiera escoger desde pequeño la carrera que quiere seguir y sólo ver las materias que le van a servir para el futuro... yo voy a hacer pintora no necesito más materias que Artística”*. Aunque, en esta asignatura tampoco muestra buenos desempeños que den cuenta de los estándares institucionales. Se dibuja de espaldas porque se siente incomprendida y que ella ve con sus ojos lo que otros no alcanzan a ver, por ello la escuela la estorba en sus metas.

Caso 3.



El Estudiante G, siente un profundo afán por vincularse al trabajo laboral. Entre sus metas inmediatas está *“ganar mucho dinero, tener como esposa una mujer muy bonita que todos envidien y ayudar en su casa para que todos estudien y salgan de la pobreza. No vale la pena estudiar tanto porque hay muchos profesionales manejando taxi”*

El estudiante H, desea sobresalir en sus estudios porque *“cuando uno estudia le va mejor y puede llegar a la universidad, yo soy muy complicado me gustan muchas cosas y no he definido lo que quiero ser, sólo sé que quiero ser feliz y vivir lejos de mi casa, me gustaría algo donde sienta que estoy ayudando a la patria o a las personas”*

La Estudiante I, desea ser modelo, afirma que: *“la vida de modelo es más fácil porque no tiene que estudiar mucho y, además, el esfuerzo es con el ejercicio. Cuando uno es modelo todo*

el mundo lo aplaude y lo ve importante, quiero ganar mucho dinero para ayudarle a mi mamá a que tenga la casa”

Sobre las representaciones acerca de la escuela, los conversatorios, giran alrededor de cómo se sienten en la escuela. Entre los conceptos más relevantes están que, *“la Jornada es muy larga (Jornada única) y cuando llegan a la casa es a hacer tareas”*. *“Ya no hay tiempo de nada”*. Cuando se les pregunta qué hacen cuando tienen tiempo, afirman que jugar con sus amigos y chatear (lugar de mayor encuentro entre amigos).

Asimismo, los símbolos para referirse a la escuela son los cuadernos, los lápices, los corazones, la cárcel, las gafas. Destacando que lo que más se disfruta de la escuela son: *“los juegos, la hora de educación física y de Sistemas.”*

En los conversatorios se observa varias tensiones:

- Los estudiantes que preguntan, ¿no vamos a comenzar clase?, como sí el escuchar al otro, conocerlo y saber de sus intereses no fuese importante.
- Es recurrente los duelos por concepto de pérdida familiar y separación de alguno de los padres, situaciones que se repiten en los expositores con frecuencia.
- Aquellos estudiantes a los que llamé, dramáticamente, los excluidos, los invisibles, protagonizan situaciones muy complejas como la doble victimización. Una en sus casas por el abandono de alguno de sus miembros, o porque en su valoración personal, consideran que no son capaces de cumplir con los desempeños personales. Otra la de sus pares, en muchas ocasiones, auspiciadas por nosotros los docentes que, en público, subvaloramos su trabajo, queja frecuente en las alocuciones.
- No se observa un espacio que potencie otras habilidades en el estudiante diferentes a la académica, cuyas metas están limitadas a quienes poseen otras habilidades como pintar, diseñar, practicar un deporte.



Figura Nro 7
Mandala Pedagógico Estudiantes sujetos
de investigación

La comprensión de estos dispositivos deben hacerse desde dos miradas: Una desde la Docente quien, en medio de su Sobreexigencia, asume una actitud violenta al desconocer las múltiples relaciones que los estudiantes tienen con el acto educativo. Otra, desde el estudiante, quien debe cumplir las ambiciones de los adultos, lejanas a sus intereses.

Muchos de ellos, expresaron situaciones de empatía con la escuela que se alejan de la función cognitiva, advierten en sus relatos sobre la importancia de los descansos, los partidos, los juegos y los amigos como motivos relevantes para asistir. Y, quienes defendieron la escuela como un sitio para aprender lo hicieron desde la premisa repetitiva: “*Quiero ser alguien cuando grande*”, una frase cargada de autoviolencia por considerarse los “*nadies contemporáneos*” pero, cuando se profundiza cuáles son sus referentes, nombran a los futbolistas, los famosos o a los profesionales tradicionales con mitos como el sueldo y el status que ostentan. Generalmente, el “ser alguien” está asociado a la fama y a la riqueza.

Efectivamente, como en el video argentino “La educación prohibida”, no pasa nada importante en la escuela, por lo menos desde la tradición pedagógica en las relaciones de enseñanza y aprendizaje y en los conversatorios con los estudiantes que demandan sus dibujos.

Otro aspecto a considerar es, ¿por qué si la escuela no brinda ese espacio de beneplácito, los estudiantes siguen asistiendo a las aulas?, y la respuesta es que los padres también los envían para que sean “*álguienes*”. En este aspecto, Freire destaca el reconocimiento como un acto de libertad: “Nadie es, si se prohíbe que otros sean” (Freire, 2005). Y, el hacerse, corresponde a un ejercicio individual que pone en relación unos a otros. Cuando se delega el “*ser*” a la escuela institucionalizada, no sólo el padre de familia entrega el presente del estudiante, sino, a su vez, la posibilidad de futuro. Un ciclo de la Sobreexigencia en un modelo de ciudadano que terceros desean bajo conceptos establecidos y que mutilan el pleno desarrollo individual y los intereses particulares de los educandos.

Los estudiantes se sienten solos. Padres que trabajan todo el día y que llegan cansados antagonizan episodios de sobre-protección mediante el control temporal ayudado por vecinos o por los dispositivos móviles. Se adolece en la escuela de espacios para el disfrute y el goce de las artes, de la literatura, encuentros alternativos de educación diferentes a los depositarios de conocimiento. Niños sobreexigidos con padres que los envían a ser “*álguienes*” (expectativas de terceros) y la frustración de no serlo como lo pretenden los adultos generan tensiones que se traducen en apatía: una reacción ante la sobreexigencia.

Los testimonios de dolor que protagonizan por el duelo del progenitor o progenitora ausente, la segregación al interior de las aulas, la asfixia de la escuela para ser observada como una cárcel y la opresión a que se ven abocados por las normas familiares son un común denominador.

Sea este espacio un referente para hacer comprensiones sobre la realidad en el aula y el papel del maestro frente a un estudiante cuyo objetivo se aleja, abismalmente, de los intereses del docente.

CAPÍTULO IV.
ALGUNAS CONCLUSIONES SOBRE LA SOBREEEXIGENCIA EN EL CAMPO
EDUCATIVO

“Hay demasiada ausencia del otro en nosotros”

Carlos Skliar

Y, es esta ausencia del otro, lo que impide que se realicen las transformaciones necesarias para hacer de la Pedagogía la herramienta de resistencia frente a los desafíos que Colombia necesita.

Son muchos los casos que ilustran cómo hombres de ciencia, de las letras y personalidades que lograron alcanzar reconocimiento social hablan mal de la escuela y, de manera infortunada, advierten que de ser por ella y la superestructura que representa, sus ideales se hubiesen frustrado indefinidamente.

...nuestra educación conformista y represiva parece concebida para que los niños se adapten por la fuerza a un país que no fue pensado para ellos, *en lugar de poner el país al alcance de ellos para que lo transformen y engrandezcan. Semejante despropósito restringe la creatividad y la intuición congénitas, y contraría la imaginación, la clarividencia precoz y la sabiduría del corazón, hasta que los niños olviden lo que sin duda saben de nacimiento: que la realidad no termina donde dicen los textos, que su concepción del mundo es más acorde con la naturaleza que la de los adultos, y que la vida sería más larga y feliz si cada quien pudiera trabajar en lo que le gusta, y sólo en eso.*” (García Márquez, 1994)

El problema con los niños es que no los quieren, no los respetan y no les ponen atención. Los niños sí saben lo que quieren, pero esto es muy distinto a lo que les dan en la escuela. Entonces hay rebeldía intelectual, no aprenden, se jartan. Se requiere una postura diferente del sistema de educación que entienda que los niños son seres pensantes y sumamente inteligentes. Hay que saber qué es lo que les gusta, porque lo que les gusta es lo que saben hacer mejor.” (Llinás, 2014)

Se citan dos ejemplos colombianos de los muchos que exponen la biografía de famosos como Albert Einstein, Stanley Kubrick, Thomas Alva Edison, Rafael Alberti, Winston Churchill, Emile Zola, Gregor Johan Mendel, Pablo Picasso, entre otros.

Tal vez esto sucede, porque en medio de la “Ética de la Autoridad” de la que habla Erick Fromm, es mucho más fácil condicionar las acciones de lo bueno y lo malo y no de lo placentero. “[*Sólo aquellos deseos cuya realización causa placer son valiosos; los demás carecen de valor*” (Fromm, 2003, p, 27). Y, convertimos la escuela, como lo expresan los estudiantes, en cárceles y monasterios aburridos a los que sólo se va a copiar.

Es posible entonces, sostener que, los maestros, mantenemos constantemente a nuestros discípulos condicionados a situaciones de cumplimiento de metas ajenas a sus intereses. Y por ello, son ajenos al aprendizaje y a los beneficios que proponen los mayores.

La Sobreexigencia opera en la escuela como instrumento de dominación, lejana a la emotividad y la lúdica, medios placenteros de ambientes de aprendizaje. Tal vez, porque se considera que la lúdica va en contravía del aprendizaje o porque, en esa racionalidad instrumental, se pretende educar a niños con los aburridos esquemas de los adultos que otorgan explicaciones a respuestas mecánicamente programadas y no a la comprensión de otras realidades por descubrir.

Para Vigotsky: “*La actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida que crea continuamente zonas de desarrollo próximo*”, es decir, formar un Sujeto Lúdico es afianzar las relaciones con los otros y, esa relación reflexiva con el diferente (zona de desarrollo próximo) es lo que posibilita desplegar el pensamiento de estadio superior para operaciones intelectuales de alto nivel. Cabe anotar que, un conocimiento será de mejor calidad cognitiva en cuanto más carga emotiva positiva lleve cuando ingresa. La lúdica, como herramienta pedagógica posibilita el conocimiento:

“Habitualmente se le considera como un actividad contraria al trabajo y relacionada con la diversión y el descanso. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad” (Montañés, 2000, pág: 235-260)

Freire (1994), hace un llamado de atención amoroso pero enérgico sobre la práctica educativa en la Carta Nro. 4, *“De las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas”* y, tal conjunto de condiciones dejan corto mi quehacer educativo. Para Freire, el maestro debe ser: humilde, amoroso, decidido, seguro, paciente, cuidadoso de lo que habla y alegre por vivir, cualidades que le ayudarán a superar obstáculos con mayor frecuencia (pág: 72-84) Por ello, es necesario advertir, la crítica que hace Paulo Freire (1994) en su Carta Nro. 2, *“No permita que el miedo a la dificultad lo paralice”*, amonesta a los maestros preocupados por cualificar el conocimiento como acumuladores de cartones o por efectos burocráticos que no transforman las prácticas educativas (pág: 53)

Después de escuchar a los estudiantes, queda el sinsabor de los duelos no resueltos, de las expectativas de un futuro a pesar de la educación, de la violencia verbal que domina nuestras aulas, de la apatía docente por ir más allá. Incluso, quedan varios campos problemáticos abiertos en ese trayecto de reconocer al otro.

¿Es la Sobreexigencia de la cronista un síntoma de época que se refleja en las aulas y que se expresa de multidiversas formas en los educandos?

¿Qué papel cumple el docente ante un educando sobreexigido que se frustra ante las expectativas de los adultos?

Temí, que durante la vida pedagógica, haya sentido por algunos estudiantes, una inconsciente “repulsión cognitiva”, más asociado a la neuroética¹⁷ que a una manifestación de índole fisiológico o emocional. Paul Rozin, *“distingue el miedo del asco suponiendo que el miedo surge ante una amenaza corporal, mientras que el asco aparece ante un peligro espiritual”* (1999, p:152) y, por ello, aparece como un fantasma latente, debido a que, una forma sutil de segregación es la aversión, a la que apenas doy forma desde la orilla de la Sobreexigencia consciente.

Sin haberlo abordado desde los corpóreos teóricos, se pudo conocer cómo los estudiantes reclaman más emotividad en la escuela, pues a ellos, como a Llinás, les parece que allí no pasa

¹⁷ Parte de la bioética que surge de la reflexión y deliberación de los conocimientos adquiridos con el progreso de la neurociencia, su relación con la mente humana, su impacto en el comportamiento y la identidad del propio ser

nada fundamental, ni siquiera creen lo que repiten con frecuencia:- que la escuela es para ser “alguien” -; en una negación de ellos mismos, en esencia y, por un afán por que otros les validen, les pongan “valor”.

Este acercamiento hacia una didactomoforsis personal, deja varios cuestionamientos, que permiten construir campos problémicos para trabajar, tanto en mi vida profesional, como con otros profesores, inquietos por lograr que sus estudiantes encuentren sentido a la escuela.

ALGUNOS CAMPOS PROBLÉMICOS ABIERTOS AL FORO INVESTIGATIVO Y A LA AMPLIACIÓN DE CONCIENCIA

La apuesta metodológica de Didáctica No Parametral en Conciencia Histórica recorrió varios momentos cruciales hasta lograr entrenar la habilidad de construcción de sentido en los fenómenos cotidianos (un proyecto ambicioso que apenas deja en su fase embrionaria).

La primera fase fue la cascada escritural que permitió dar forma a la Afectación Estructurante, como un primer acercamiento teórico y relacional. La segunda parte correspondió al uso crítico de la teoría en un proceso de resemantización.

Una tercera apuesta fue enfocar los observables para definir un recorte de realidad que permitiera “usar” a otros sujetos como campos de conocimiento en relación a la afectación estructurante, Todo lo anterior para ser consciente del camino a transitar en multi-diversos campos problemáticos abiertos, es decir, un tránsito por construir, ya no con el interés de dar respuestas, sino con el de hacer comprensiones que son independientes al aspecto burocrático de la titulación.

Para ello, y en lógica interpretativa y crítico-hermenéutica, los tiempos para el trabajo investigativo son diferentes y, se apartan del calendario académico formal de la universidad. Tal vez, porque en la seriedad de la entrega, la construcción de conocimiento frente a la resolución de algunos cuestionamientos corresponde a un cambio de paradigma en el tiempo y, en aras de la responsabilidad política como docente, sólo se enuncia y se denuncia en un proceso de resistencia por construir.

El avance en esta lógica de pensamiento, consiste en darse cuenta y dar cuenta de que es posible la construcción de conocimiento en *Conciencia Histórica* o del *Presente Potencial* y cumplido el objetivo inicial de la Didáctica No Parametral, como Sujeto, la cronista pudo discernir y dar *sentido* a la investigación social como una apuesta política.

Los campos problemáticos que quedan abiertos y que, se expondrán a continuación corresponde al uso de la teoría para resolver problemas sociales y para ser críticos, incluso con la teoría crítica.

Parafraseando a Anthony de Mello, no debe pretenderse alfombrar al mundo, la obligación es calzar sus propias zapatillas y, en esa lógica, el Presente Potencial, consiste en ser consciente desde la responsabilidad como sujeto social, del papel que cumple en los roles que ejerzo como artífice de procesos de emancipación o sujeto institucional que arraiga el *status* hegemónico.

Pretender que otros cambien para hacerlo, no sólo es una percepción romántica de la realidad, es una forma explícita de condicionamiento para perpetuar el orden dominante. Es posible que, esta postura, no cambie radicalmente a la cronista pero, cualquiera sea la opción, al menos, tendrá, la conciencia para comprender sus acciones posteriores y abrir la discusión en nuevos campos problemáticos:

¿Cómo opera la Sobreexigencia en la escuela y cómo afecta este tipo de relaciones pedagógicas en el aprendizaje?

¿Cómo promover acciones de reconocimiento en medio de la diversidad en instituciones homogéneas y autoritarias?

¿Qué papeles cumplen los “sobreexigidos” y los “invisibles” en la sociedad y a quién le sirve este tipo de roles?

¿Cómo educar en la emoción y en la aceptación del otro?

¿Cómo educar en la construcción de Sujeto Comunitario en medio de relaciones sociales inequitativas?

¿Cómo liberar a los estudiantes del pensamiento colonizado de las instituciones?

¿Cómo adiestrar la escucha pedagógica y crítica al servicio de una nueva conciencia histórica y social?

He aquí, algunos interrogantes que se establecen a partir de una categoría como la Sobreexigencia y que, para efectos de la suscrita, deberán iluminar los cuestionamientos de la práctica pedagógica futura a la que se le llamará: Didactomorfofosis, una postura posterior de cambio en las prácticas pedagógicas en la lógica de construcción de sentido para los educandos y para el pedagogo educador. .

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capote González, A. (2000). *La Subjetividad y su estudio. Análisis teórico y direcciones metodológicas*. Habana-Cuba: Dpto. de Estudios Laborales del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. .

Doin, G. (Dirección). (2012). *La Educación Prohibida. Prpyecto audiovisual* [Película].

Franco, N. (03 de 12 de 2015). Red Colombiana de Ciudades Cómo Vamos. Las cuatro claves por las que Manizales es la mejor ciudad para vivir. *El Tiempo* .

Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido. 2a. Edición*. México: Editores S.A de C.V.

Fromm, E. (2003). *Ética y Psicoanálisis*. México: Fondo de Cultura Económica.

García Márquez, G. (23 de 07 de 1994). Por un país al alcance de los niños. *El Espectador* , págs. Sección General 12-A.

Lacan, J. (1948). *Los Escritos de Jacques Lacan. La agresividad en psicoanálisis*. Bruselas: XI Congreso de los psicoanalistas de lengua francesa.

Llinás, R. (03 de 05 de 2014). Colombia es una cenicienta que quiere ir al baile de los países desarrollados. *Semana* , pág. Sección Educación.

Miranda Ramos, S. (2010). Comunidades: transformación constante. *Cuaderno de Trabajo. Programa Magíster Psicología Comunitaria. Universidad de Chile* , Vol. 8: p, 7 .

Nancy, J. L. (2007). *Listening*. New York: Fordham University Press.

Patria, L. (18 de 04 de 2016). Infiltrados golpearon el microtráfico en Manizales. *La Patria* , pág. Sucesos.

Quintar, E. (2003). La dialéctica entre la conciencia histórica y la conciencia femenina: Un modo de "hacerse mujer". *Pedagogía y Saberes Nro. 9* , 7-16.

Rizo, M. (2005). La Intersubjetividad como Eje Conceptual para pensar la Relación entre Comunicación, Subjetividad y Ciudad. *Razón y Palabra* , 47.

Rozin, P. (1999). *El Disgusto : el cuerpo y la emoción del alma*. Dalglish.

Salcedo, J. (2009). Entrevista a Estela Quintar. *Revista Pedagógica de la Universidad de Lasalle* .

Se, A. (2000). *Desarrollo y Libertad. La pobreza como privación de capacidades*. Buenos Aires: Editorial Planeta S.A.

- Semana. (15 de 01 de 2016). Manizales, la ciudad que quiere ser Boston. *SEMANA* .
- Serrano Segura, J. A. (2000). Símbolos de la Obra poética de Antonio Machado. *Los Temas y el Lenguaje Poético* .
- Soto Vallejo, I. (2009). *Perfil empresarial y social de las comunas de Manizales*. Manizales: Manizales. Recuperado de www.eumed.net/libros/2009c/589.
- Sotolongo Codina, Pedro Luis; Delgado Díaz, Carlos Jesús. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Thompson, E. P. (1985). *La miseria de la teoría crítica*. Barcelona.
- Zémelman Merino, H. (2010). *Aspectos básicos de la propuesta de Conciencia Histórica (o del Presente Potencial)*. México: Ipecal.
- Zemelman Merino, H. (1997: 104). *El Presente Potencial y la Conciencia Histórica: Realidad Social, Sujeto y Proyecto*. Anthropos: Barcelona, España.
- Zémelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua Nro. 5* , 52-53.
- Zémelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos/UNAM.
- La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo.