

REVISTA CIENTÍFICA OBSERVATORIO DEL CONOCIMIENTO

ISSN 2619-550X

Revista Científica Observatorio del Conocimiento



Revista colombiana de investigación en diferentes campos del
conocimiento

Magazine Colombian on research in different fields of the knowledge

Revista Científica Observatorio del Conocimiento	Bogotá, Colombia	Enero- Diciembre 2017	Vol. 1	N.º 1	pp. 1-189	ISSN 2619-550X
--	---------------------	-----------------------------	-----------	-------	-----------	-------------------

DIRECTORES

William Darío Ávila Díaz, PhD
Alberto Isaac Rincón Rueda, PhD

EDITOR

William Darío Ávila Díaz, PhD

COMITÉ EDITORIAL

Alberto Isaac Rincón Rueda, PhD
William Darío Ávila Díaz, PhD
Ángela Patricia Rincón Rueda
Germán Enrique Ávila Díaz
Javier Ricardo Rincón Rueda
Luis Fernando Ávila Díaz
Stella Castro
Melva Martínez Chávez
Yesid Garzón

CORRECCIÓN DE ESTILO

Pedro María Mejía Villa
Hernán Enrique González

ILUSTRACIONES

Maestro Fernando Bustos

TRADUCTOR OFICIAL

Víctor Manuel Rojas
Carlos Sánchez



© 2017, Revista científica Observatorio del Conocimiento.
Derechos exclusivos de publicación y distribución de la obra
Diagonal 54 No. 18-20, apto. 306. Bogotá, Colombia
Teléfono: 316 357 16 90
Dirección electrónica: contacto@obsknow.com
Página web: <http://www.obsknow.com>

Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores; no representan la posición oficial de la Revista Científica Observatorio del Conocimiento. Cualquier observación o cuestionamiento puede ser notificada tanto al correo electrónico de la Revista como al de los autores, el cual aparece al final del pie de página de cada autor.

COLECCIÓN
OBSKNOW

REVISTA CIENTÍFICA
OBSERVATORIO DEL CONOCIMIENTO

Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del
Conocimiento

©2018

Edición al cuidado de William Ávila y Alberto Rincón

Primera edición, abril 2018

ISSN electrónico: 2619-550X / ISSN impreso: 2619-5518

Hecho el depósito que establece la ley

Bogotá, Colombia
www.obsknow.com

Se terminaron de imprimir 50 ejemplares en
Bogotá, Colombia, a 30 días del mes de abril de 2018.
Libro de edición colombiana. *Printed in Colombia.*

Todos los derechos reservados. No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de esta revista, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor.

Preámbulo

Según la Declaración Universal de Derechos Humanos, considera que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales de todos los seres humanos.

Asimismo, razonan que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos originan actos de barbarie para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias.

Por otra parte, deducen que los Derechos Humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea violentado al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión.

Por las anteriores razones, han promovido a que los pueblos de las Naciones Unidas en la Carta su fe en los **derechos fundamentales** del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a causar el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad.

En cuanto a la Asamblea General de las Naciones Unidas celebrada en 1948, aprobaron la Declaración Universal de los Derechos Humanos,

concretamente en su artículo 26, donde se define y se reconoce por primera vez en un texto oficial de vocación mundial la educación como derecho humano:

Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Continúan diciendo que, la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales.

La regulación internacional de la educación no es un fenómeno aislado, sino que supone un eslabón más en el proceso evolutivo que ha caracterizado su positivación y posterior concepto como derecho fundamental. Es un derecho que conlleva un reconocimiento de la diversidad en la diversidad misma como lo expresó el doctor Horacio Ademar Ferreyra en su artículo, comprensión de la educación como derecho universal y social de cada persona humana.

Con respecto a los Derechos Humanos, que permiten lograr un puente blindado entre su desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento de la libertad de los derechos fundamentales, el doctor Martín Agudelo Ramírez, en su escrito pasado, presente y futuro de la idea de los derechos humanos, puntualizar que la dirección histórica de estos derechos humanos se ha

decantado en tres fases a partir de los valores de libertad, igualdad y solidaridad. No obstante, el discurso tradicional de derechos humanos se ha venido debilitando por la proliferación de derechos y listas estimadas en atención a sus propios deseos humanos.

Es importante resaltar que a través de la educación ha permitido construir una sociedad capaz de enfrentar los nuevos retos para lograr espacios de mejorar la calidad de vida. Idea propuesta por el doctor Alberto Rincón en su artículo el maestro y el posconflicto.

Comenta el doctor Rincón, que tanto la educación como el sistema educativo tienen que cambiar hacia un ambiente constructivos donde las personas se proyecten con realidad de vida.

Ahora bien, en una sociedad evolutiva y evolutiva se ha visto que el armazón de la sociedad en que vivimos y viviremos, está interconectada, afectando todos los círculos institucionales inimaginables, sometiendo al ser humanos en una esclavitud digital permanente. Consideraciones dadas por el doctor William Ávila en su artículo esclavitud digital, caso especial, redes sociales.

Según el artículo del doctor Jairo Nagles, la educación es enseñar a desear, considera que la esencia de la educación y la enseñanza es enseñar a la persona a desear.

Afirma, el doctor Nagles que la realidad actual de la vida escolar se debe cambiar, ya que se debe provocar un viraje de la concepción de la educación

y la enseñanza tradicionalista, puesto que seguir sosteniendo que se aprende con el error es un desacierto conceptual, pedagógico y didáctico.

El doctor Hugo Torres Salazar, en su ponencia, la sociedad ideal (bizarra) entre la sociocrítica y el psicoanálisis, realiza una genuflexión sobre el panorámico de todo aquello que la sociedad contemporánea lo ha caracterizado en cuanto los diferentes códigos de simbolización de comunicación entre los seres humanos.

Finalmente se trae a colación el artículo, la libertad: potencialidad del onto-existente del doctor José Moncada Sánchez. Es un escrito que apunta a la construcción que lo distinga de la línea ética – moral, pues la educación constituye un problema filosófico.

En síntesis, se puede decir que la revista científica, observatorio del conocimiento, es una alternativa más, donde se plasma temas de interés con un mensaje reflexivo.

CONTENIDO

2. **Doctor Horacio Ademar Ferreyra**
Posdoctor en Ciencias en Ciencias Sociales y Educación
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
13 – 16 La comprensión de la educación como derecho universal y social de cada persona humana.
3. **Doctor Martín Agudelo Ramírez**
Posdoctor en Comunicación, Educación y Cultura
Universidades Santo Tomas (Colombia) y Nacional de Córdoba (Argentina).
19 – 40 Pasado, presente y futuro de la idea de los Derechos Humanos.
4. **Doctor Alberto Isaac Rincón Ruedas**
Posdoctor en Comunicación, Educación y Cultura
Universidades Santo Tomas (Colombia) y Nacional de Córdoba (Argentina).
43 – 83 El maestro y el posconflicto.
5. **Doctor William Darío Ávila Díaz**
Posdoctor en Manuel Castells y la Era de la Información
Universidad Nacional de Córdoba (Argentina).
87 – 103 Esclavitud Digital.
Caso especial, redes sociales en línea.
6. **Doctor Jairo García Nagles**
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de La Habana (Cuba).
107 – 129 La educación es enseñar a desear.
7. **Doctor Hugo Torres Salazar**
Doctor en Historia
Universidad de Guadalajara, Jalisco (México).
133 – 153 La sociedad Ideal (bizarra) entre la sociocrítica y el psicoanálisis.
8. **Doctor José Moncada Sánchez**
Posdoctor en Educación
Universidad de Oriente del estado de Sucre (Venezuela).
157 – 187 La libertad: potencialidad del onto-existente.

PINTURAS DEL MAESTRO FERNANDO BUSTOS

1 Calle real

11 Técnica: Oleo/Lienzo.

2 El regreso

17 Técnica: Oleo/Lienzo.

3 Tarde de selva

41 Técnica: Oleo/Lienzo.

4 Ensueños del magdalena

85 Técnica: Oleo/Lienzo.

5 Monserrate

105 Técnica: Oleo/Lienzo.

6 Viejo caserón

131 Técnica: Oleo/Lienzo.

7 En el trigal

155 Técnica: Oleo/Lienzo.



AUTOR: FERNANDO BUSTOS.
TÍTULO: "CALLE REAL".
TECNICA: OILCO/TEMPERAZO.
TAMAYO: 1.00 MTS. X 0.70 MTS.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.



La comprensión de la educación como derecho universal y social de cada persona humana

Recibido: 1 de noviembre de 2016. Aceptado: 30 de enero de 2017

The understanding of education as right universal and social of each human person*

1. Horacio Ademar Ferreyra^a

* Reflexiones en torno a la cuarta clave de la educación: asumir la educación como derecho de las personas. La educación es un derecho de las personas y un reconocimiento de la diversidad (IDEP, 2013).

^a Doctor en educación y licenciado en ciencias de la educación de la Universidad Católica de Córdoba, (Argentina). Magíster en educación para la formación profesional del iTEC, Guadalajara (México). Especialista en currículo y prácticas en contexto de la Facultad de Ciencias Sociales (FLACSO), (Argentina). Posdoctorados en ciencias sociales y educación del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y la Universidad Autónoma de México (México). Realizó estancias investigativas en la Universidad Complutense de Madrid y la Universidad de Oviedo (España). Docente e investigador en la Universidad Católica de Córdoba y la Universidad Nacional Villa María, de Córdoba (Argentina). Profesor invitado en universidades de Colombia y México. Actualmente es subsecretario de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (Argentina).

hferreyra@coopmorteros.com.ar

Las más diversas posiciones políticas y académicas promueven –o dicen promover– el derecho a la educación. Derecho que conlleva un reconocimiento de la diversidad en la diversidad misma. Para ello se establecen mecanismos de concreción, aun cuando todavía no estén totalmente claros los marcos que comprendan integralmente el alcance de este derecho.

Por esto resulta necesario enmarcar, conceptual y metodológicamente, la que sería la perspectiva del derecho a la educación como derecho social de las personas, de manera que se pueda disponer de referentes para establecer su grado de realización en los sujetos de la educación y poder tomar las adecuadas decisiones jurídicas, políticas y pedagógicas.

Para concretar estos propósitos, sería conveniente tener en cuenta algunos aspectos tales como los siguientes:

- El seguimiento de las políticas en educación desde la lógica de los sujetos, en clave pedagógica y desde perspectivas que consideren la realidad de los estudiantes inmersos en escenarios cada vez más complejos y no solo desde

la lógica de las instituciones. No se trata de pasar por alto el papel del Estado, sino de insistir en la concreción de los derechos de las personas –sujetos y no solo individuos, beneficiarios o clientes–.

- El derecho a la educación es un derecho social de las personas y tiene que ver con los efectos y con las posibilidades que habilita en ellas y para ellas. Para comprender esto, es necesario un giro epistémico-metodológico, que contemple las condiciones individuales y colectivas de las personas a quienes compete el goce de su ejercicio.

- El derecho a la educación es uno de los derechos humanos. Esto implica que las prevenciones pertinentes que garanticen la plenitud de su ejercicio deben hacerse desde las distintas perspectivas de las personas: situaciones, condiciones, contextos naturales y socioculturales. Es decir, perspectivas de diversidad. Con la palabra “diversidad” se alude a origen, género, orientación sexual, etnia, cultura, discapacidad y excepcionalidad, ámbito geográfico, situación política, económica y social..., aspectos que no se agotan en esta enumeración, pero que tienen que ser considerados y respetados en cada propuesta pedagógica y de política educativa.

La comprensión de la educación como derecho instala como imperativo un nuevo ángulo o perspectiva de enfoque que permite concebir tanto el sistema como sus instituciones educativas como ámbitos de pleno ejercicio de derechos –los cuales incluyen responsabilidades– para todos los sujetos que las habitan y desarrollan allí su existencia.

Referencia

Instituto para la Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico de Colombia (IDEP) (2013). Cinco claves para la educación. En *Aula Urbana Especial*. Recuperado de <http://issuu.com/idepbogota/docs/130820-mau-especial-pantallafinal>.



AUTOR: FERNANDO BUSTOS .
TITULO: "EL REGRESO" .
TECNICA: OLEO/LENZO .
TAMAÑO: 050 CM X 0.40 CM .
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS



Pasado, presente y futuro de la idea de los derechos humanos

*Recibido: 1 de noviembre de 2016 . Aceptado:
30 de enero de 2017*

Past, present and future of the idea of the Rights Human

Martín Agudelo Ramírez^a

* La idea de los derechos humanos se encuentra en crisis. Es necesario evaluar su pasado y su presente para considerar su viabilidad futura.

^a Abogado de la Universidad Autónoma Latinoamericana (1992). Doctor en filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (20015) y doctor en derechos humanos de la Universidad de Salamanca (2010). Docente catedrático en Derechos humanos y derecho procesal. Magistrado de la Sala Civil del Tribunal Superior de Medellín.

hmartinagudeloramirez@hotmail.com

Hacia la conformación de una idea

La tesis sobre la configuración occidental del discurso de los derechos humanos ha sido resistida constantemente desde diferentes aristas. Según Höffe, puede considerarse que esos derechos son la “terapia” construida para combatir ciertas “patologías” occidentales, tales como “la intolerancia religiosa, el Estado absolutista y el colonialismo”. Asimismo, puede comprenderse que varias culturas no occidentales han confeccionado catálogos sobre determinados rasgos comunes a los seres humanos. Basta apreciar la idea de los mitos sobre la “creación del mundo”; desde la que puede plantearse “la igualdad de todos los seres humanos” (Höffe, 2008: 75). Sin embargo, cuando se piensa en las circunstancias propiciadas en Europa, a partir de la modernidad, se considera una noción de derechos con una identidad muy peculiar.

El derecho natural clásico y el cristianismo son un primer punto de referencia cuando se buscan los antecedentes mediatos de la idea de los derechos humanos. Antígona, precisamente, se comprende como un símbolo importante aportado por la tragedia griega; en la divinidad, se redime una mujer que no quiere sentirse atada por las fronteras de la ley (Sófocles, 1995:

35). El legado de la filosofía antigua en lo que concierne a la pregunta por el hombre y su sentido, asimismo, resulta indiscutible. También se destaca el aporte judeocristiano, al conciliar buena parte de la tradición grecorromana con la fuente teológica sobre la *imago Dei*, como se advierte a partir de la patrística.

Esa plataforma ideológica, decisivamente metafísica, consolida un universalismo moral que sirvió para perfilar cierta perspectiva antropológica dominante en la historia de Occidente. Pero para que se definiera la idea de los derechos humanos fue necesario el colapso de las estructuras medievales y que se abriera paso al mundo de la subjetividad, lo que implicó la apuesta por un individuo autónomo y titular auténtico de un reconocimiento en el ámbito jurídico. La Reforma fue decisiva para que se diera esa ruptura.

El protestantismo enfatiza en que los hombres se salvan por su fe. Con los reformadores se rechaza la posibilidad de derivar principios de un orden objetivo en el que se imponga el bien común, con lo que se distancia del paradigma escolástico; esto es, de la tradición aristotélico-tomista. Se propone comprender a cada ser humano de cara a su Creador. Como lo expone MacIntyre: “Los hombres comienzan a buscar la finalidad de su vida no

dentro de las formas de la comunidad humana, sino en algún modo de salvación individual exterior a ellas” (MacIntyre, 2006: 132).

A partir de los siglos XVI y XVII, desde los círculos burgueses europeos se insistió en la idea de la soberanía del individuo y en la importancia de la tolerancia, teniendo en cuenta el caos presentado con las guerras religiosas y la necesidad sentida de contrarrestar los efectos de la Contrarreforma. Esto aseguró la vigencia de unas libertades mínimas. El Estado absoluto debía limitarse, ya que este, con el pretexto de garantizar la unidad religiosa, venía socavando las libertades de conciencia y de culto. Para los reformadores resultaba imprescindible cumplir con el mandato contenido en el texto bíblico de Mateo 22, 21: “Al César lo que es del César, y a Dios lo que es de Dios”.

La Modernidad y el nacimiento de la idea de derechos humanos

A partir de la Reforma fue abriéndose paso a la configuración de la doctrina del derecho natural moderno. Se identifica un mundo de subjetividad en oposición al orden objetivo de reglas comunes, que universaliza el derecho desde el individuo. Según el iusnaturalismo racionalista, el hombre es titular de una libertad e igualdad naturales. Un sujeto autónomo, dueño de sí, es reconocido como titular de unos derechos identificados racionalmente. Así se

configura la idea de los derechos humanos, comprendidos como derechos naturales racionales. Se conciben unos derechos cuasi sagrados, que son anteriores a la sociedad política y predicables de todos los seres humanos.

La racionalidad secular justificó las bases del Estado moderno y propició una transformación en el ámbito político que fue perfilando el ideario liberal y concretando la producción de catálogos de derechos en los siglos XVII (Petition of Rights, de 1628, y Bill of Rights, de 1689) y XVIII (los norteamericanos y el francés)¹, forjados dentro de las reglas propias de la subjetividad moderna. La Ilustración, al insistir en la constitución del sujeto, con capacidad de “pensar por sí mismo”, buscó consolidar la mayoría de edad en un ser profundamente marcado por el racionalismo, como es el que puede considerarse desde la perspectiva kantiana. Sin embargo, esa versión distaría del conservadurismo político inglés, en el que se rechaza una reflexión metafísica, abstracta y optimista sobre un estado ideal del hombre; más bien, en este se propone valorar la sabiduría acumulada en las diversas tradiciones, en mayor consonancia con los principios cristianos (Burke, 2003).

¹ Se hace referencia a la Declaración de derechos de Virginia, del 12 de junio de 1776; la Declaración de independencia de Estados Unidos, del 4 de julio de 1776, y la Declaración francesa de Derechos del Hombre y del Ciudadano, del 26 de agosto de 1789.

La filosofía racionalista, a partir del giro hacia el sujeto, propició un cambio definitivo en el desarrollo de las humanistas y significó un punto de quiebre frente a la metafísica teísta. Se presentó, de esta forma, la base ideológica de los derechos humanos, con lo que dio cierta continuidad con el abstraccionismo de la filosofía platónica. Los derechos recibieron la designación de humanos, por corresponder a la naturaleza común de unos seres abstraídos de las situaciones contingentes. Se considera una esencia común a todos los hombres, que a su vez se constituye en diferencia específica frente a otros seres vivientes. Según Douzinas:

El hombre universal de las declaraciones es un hombre sin trabas, humano en su totalidad. Su alma se une con las demás en Cristo y su minimalismo ontológico lo vincula a la humanidad filosóficamente. Todos los hombres son iguales como existencia en tanto especie, porque comparten igualmente alma y razón, la *differentia specifica* entre los humanos y los demás. (Douzinas, 2008: 225-226).

MacIntyre denuncia el fracaso de ese proyecto ilustrado sobre los derechos humanos, por definir verdades axiomáticas desde unas creencias que se vinculaban a un esquema sin coherencia. Lo que se advierte es una reflexión fantasmagórica que no conduce a ninguna parte. Según el autor en mención, “(...) no existen tales derechos y creer en ellos es como creer en brujas y unicornios” (MacIntyre, 2001: 95-96).

Siglo XIX y primera parte del siglo XX

A partir del siglo XIX, los derechos humanos no se concibieron en atención a una idea sobre la naturaleza que deba ser descubierta. Se configuró un discurso convencional que se temporaliza y relativiza, en el que, como lo explica Costas Douzinas, “los derechos naturales pasaron de ser eternos a ser meras configuraciones históricas y geográficas locales”; es decir, que “de lo absoluto descendieron a lo contextualmente determinado, de lo inalienable a lo relativo y contingente de lo jurídico y cultural” (Douzinas, 2008: 136).

En medio de la sociedad decimonónica se fue consolidando el triunfo del positivismo jurídico. La consagración positiva de los derechos naturales es la única posibilidad de existencia de los denominados derechos humanos. En este sentido, en los textos constitucionales de los Estados nacionales se

listaron unos derechos que formaron parte de su plataforma política, aunque estaban desprovistos de garantías y mecanismos de efectividad, hasta que el modelo entró en crisis, luego de las guerras mundiales del siglo XX y la trágica experiencia del holocausto.

El rechazo frente a lo sucedido en Auschwitz abrió paso al pesimismo entre muchos. Se esfumó la esperanza frente a los diversos tipos de humanismos. Pero, igualmente, el iusnaturalismo cobró fuerza y pareció resurgir de sus cenizas como el ave Fénix; en esta última línea, se posibilitó un espacio para propagar el mensaje de la dignidad humana en todo el orbe, en contra de las experiencias trágicas de horror como las que se dieron en los campos de concentración. Por cierto, a partir de 1945, se fueron definiendo las bases para consolidar un documento que concretaría esas pretensiones universalistas. Ese documento es la Declaración Universal de Derechos Humanos, expedido el 10 de diciembre de 1948.

De 1948 a la fecha: etapa de la consolidación de los derechos positivos internacionales

En 1948 comenzaron la configuración de catálogos internacionales y la proliferación de listados extensos de derechos positivos internacionales. Se

advierten declaraciones, pactos y convenciones, en el ámbito global² y regional³; todos ellos, expresión del “evangelio” de la cultura contemporánea. Asimismo, a partir de la idea de la configuración de grupos generacionales, se dio una extensión creciente en la identificación de los distintos derechos humanos, y se encontró, en el rasgo de la progresividad, un elemento definitivo. Lo humano se configura en la historia como se expresa en la clasificación concebida por Karel Vasak⁴.

La dirección histórica de los derechos humanos sobre la distinción generacional consideró, en principio, tres fases a partir de los valores de libertad, igualdad y solidaridad, eje básico del ideario revolucionario francés. Cada grupo está determinado por la progresividad. En primer lugar, al

² En un escenario global, se destacan los siguientes documentos: los Pactos de Nueva York, de 1966 (Internacional de Derechos Civiles y Políticos e Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales); la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, adoptada en 1979; la Convención sobre los Derechos del Niño, de 1989, y la Declaración Universal sobre el Genoma Humano y los Derechos Humanos, de la Unesco, de 1997.

³ En el ámbito regional, se destacan: el Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales, de 1950; la Convención Americana sobre Derechos Humanos, de 1969; la Carta Africana de Derechos Humanos y de los Pueblos, de 1981; la Declaración de El Cairo, de 1990; la Declaración de Bangkok, de 1993; la Declaración de Túnez, de 1993, y la Carta de Derechos Fundamentales, de la Unión Europea, de 2000, y el Tratado de Lisboa, de 2007.

⁴ Karel Vasak, profesor y miembro del Instituto de Derechos Humanos de Estrasburgo, consideró que los derechos podían clasificarse en distintas generaciones, teniendo en cuenta las proclamas centrales de la Revolución Francesa, sobre libertad, igualdad, fraternidad (Vasak, 1984).

privilegiar la libertad, se destacan los derechos de primera generación, en los que se integran las libertades negativas, incluidos los derechos civiles y de participación política⁵. En segundo lugar, se consideran, en atención al valor básico de la igualdad, los derechos de segunda generación, correspondientes a los derechos económicos, sociales y culturales⁶. Por último, se destacan los derechos de tercera generación, en atención a la solidaridad, en los que se incorporan los derechos de los pueblos y de sectores diferenciados⁷.

El Presente

Los derechos humanos se han entendido como exigencias en nombre de una moralidad universal que define la condición de un ser personal que se proclama como digno, libre e igual. Antonio-Enrique Pérez Luño bien lo expone, al definir los derechos humanos como...

⁵ Se destacan los siguientes derechos: a la vida; a la integridad personal; a no ser sometido a esclavitud, servidumbre o tráfico de seres humanos; a no ser torturado ni sometido a trato cruel; a la libertad de cultos; a la libertad de conciencia; a la libertad de pensamiento; a la libre circulación y libertad domicilio; al debido proceso; a la intimidad; al libre desarrollo de la personalidad; a la propiedad; al derecho de reunión y asociación; al derecho al sufragio, etc.).

⁶ Entre otros, en este grupo generacional se identifican estos derechos: derechos al trabajo; al salario digno; a la asociación sindical; a la seguridad social; a la salud; al descanso; a la educación y a la cultura, el arte y la ciencia.

⁷ Se identifican en este nivel generacional derechos como los siguientes: el derecho a la libre determinación de los pueblos; a la libre disposición de las riquezas; derechos de las minorías étnicas a la lengua, cultura y religión; derechos de las generaciones futuras; derecho al desarrollo, a la paz, a un medio ambiente sano, a la propiedad sobre el patrimonio cultural, a la protección de los datos personales almacenados, etc.

(...) un conjunto de facultades e instituciones que, en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos a nivel nacional e internacional. (Pérez Luño, 1989: 279-280).

Una encrucijada de aproximaciones se advierte a la hora de dilucidar qué significa cada una de esas palabras que integran el concepto complejo de derechos humanos, así como cuando se busca su distinción en relación con conceptos como el de derechos fundamentales. Comprender el contenido y la extensión del discurso no es una tarea sencilla, según las formas históricas como se han concretado. En sentir de Modesto Gómez Alonso, se han “especializado en maquillar una justificación religiosa con términos racionales” y han conducido a “una hipertrofia de la moral con un vocabulario pseudonaturalista o con la adhesión ferviente a la distinción moderna entre ética y política, bondad y corrección, virtud privada y ciudadanía pública” (Gómez Alonso, 2006: 96).

Posturas historicistas y convencionalistas han pretendido establecer un punto de quiebre frente al cognoscitivismo ético presente en la base ideológica de los derechos. Desde estas corrientes se definen los derechos humanos como exigencias atribuidas a unos seres que se reconocen como históricos. Así, de una parte, esos derechos se consideran como facultades variables y relativas, de origen social, condicionadas por la evolución que se da en las sociedades, según las necesidades que se van imponiendo, y, de otra, se entienden como exigencias derivadas de un consenso que se fija por la conveniencia y la utilidad humanas⁸.

Según Norberto Bobbio, la declaración de 1948 simboliza “la conciencia histórica” sobre unos valores fundamentales. “Es una síntesis del pasado y una inspiración para el futuro; pero sus tablas no han sido de una vez para siempre esculpidas” (Bobbio, 1997: 28-29). El filósofo piamontés piensa que los derechos humanos son derechos históricos, en transformación y expansión en las diversas fases de su desarrollo.

⁸ Derechos como los sexuales y reproductivos son ejemplos de esa variable de listados en alza, como producto de las direcciones historicistas y convencionalistas. Se advierte una rebeldía frente a la posición tradicional del cristianismo. Este es acusado de potenciar una ética dirigida al sacrificio del placer y afianzada mediante el concepto de pecado.

Para Bobbio, continuará ese proceso de incorporación y estima que la multiplicación de los derechos se ha dado de tres maneras: (a) porque ha aumentado la cantidad de bienes dignos de ser tutelados (en la libertad, en lo social y en lo político); (b) porque se ha extendido la titularidad de algunos derechos a sujetos distintos al hombre o al individuo, como son la familia, las minorías étnicas o religiosas, las futuras generaciones, los animales y la naturaleza y (c) porque el hombre no es considerado como un ente genérico o en abstracto, sino que es visto en la especificidad o en la particularidad de sus diversas maneras de ser en la sociedad (Bobbio, 1997: 67-68).

Dificultades presentes para una aproximación conceptual a los derechos humanos

La plataforma metafísica del discurso tradicional de los derechos humanos ha sido debilitada por lo siguiente: primero, por la proliferación de derechos, dado el criterio de progresividad, que es promovido desde un argumento historicista, y, segundo, por la positivación, nacional e internacional, impulsada a partir de consensos que listan necesidades estimadas como valiosas en atención a los propios deseos humanos.

En ese laberinto, igualmente, debe tenerse presente que lo que está en juego es la adopción de una determinada comprensión antropológica. Según Rorty, la cultura de los derechos humanos es un nuevo hecho sobre un mundo que no necesita de fundamentos en el saber moral o en el conocimiento de la naturaleza humana. Optar por una política sobre los sentimientos es lo que debe primar (Rorty, 1993: 126-127). Lo que importan son los hechos históricos, contingentes y culturales. Según el profesor norteamericano, se requiere que a los hombres “se los haga más felices” y “no que se los redima”. Los sentimientos, en dicha esfera, son un medio efectivo para lograr la igualdad de los seres humanos, y sin que tenga que darse una pulsión hacia lo trascendente. Se busca un cambio en el proceso educativo; así, la cultura de los derechos humanos podría ser más planetaria, gracias al propósito de la manipulación de sentimientos, consistente en “(...) ensanchar la referencia de los términos «nuestra clase de gente» y «gente como nosotros»” (Rorty, 1993: 127).

No obstante, ese diagnóstico, es menester indicar que el uso inapropiado del concepto de derecho humano se ha vinculado con el proceso progresivo de listar necesidades sin discriminación, derivadas de los distintos deseos humanos. Según Rodríguez-Toubes: “Parece más bien un cajón de sastre en

que cada autor incluye los que le parecen mejores candidatos” (1985: 30).

Esta circunstancia conduce a la conformación de un discurso insano.

El resultado de esa crisis está en la producción de catálogos que evidencian ambigüedad y devaluación del concepto. Esto ha sucedido con la indebida extensión que se ha realizado a la hora de catalogar derechos mediante los distintos grupos generacionales, especialmente a partir del tercer nivel, como cuando se consideran los derechos de los animales o los derechos de las nuevas generaciones. En este sentido, se replantea el núcleo antropológico de los derechos; se piensa más bien en la “casa” en la que habitan distintos tipos de seres.

Se destaca, asimismo, la tensión entre el relativismo cultural y el universalismo moral de los derechos humanos. En los últimos años, se evidencia un fuerte embate del argumento multiculturalista; se insiste en derechos en favor de los grupos y en el respeto de las minorías étnicas, lingüísticas y religiosas. A propósito, se ha acusado a Occidente de “promocionar un vehículo de «imperialismo cultural» fruto de la mentalidad etnocentrista o eurocentrista” (Höffe, 2008: 172). La crisis se radicaliza

cuando se busca hibridar ambas perspectivas; surge un problema que debe ser tratado desde el diálogo intercultural.

La devaluación del sentido de la idea de derechos humanos impone que se haga un alto en el camino. El abuso generacional y la hibridación del discurso, al acoger fuentes extrañas a la tradición liberal, han hipertrofiado una noción que “(...) siembra una confusión que puede llegar a ser mayor que los beneficios que se obtienen de él”, como lo expresa Caridad Velarde, y que quizá “haya cumplido su misión y sea la hora de sustituirlo por algo nuevo, sin que pueda aceptarse su limitación a una noción constitucional (...)” (Velarde, 2003: 124).

El futuro

La delimitación del contenido de los derechos seguirá generando polémicas, en medio de las fuertes críticas, como las provenientes de la posmodernidad y de las filosofías de la sospecha. Lo que está en juego es la actualidad de unas categorías que han forjado la identidad del discurso de los derechos humanos. Siguiendo a Deleuze, es manifiesta la crisis de una idea frente a la que no vale la pena continuar considerándola, que puede ser desplazada por la denominada “jurisprudencia”. En palabras del pensador francés:

¡Es la pura abstracción! ¿Qué son los derechos humanos? ¡Son una pura abstracción, el vacío! (...)

¡Es un discurso para intelectuales! Y para intelectuales odiosos, para intelectuales que no tienen ideas (...)

Todas las atrocidades que sufre el ser humano son casos (...) No son desaires a derechos abstractos, son casos abominables (...) se trata de situaciones de jurisprudencia (...)

Actuar por la libertad, devenir revolucionario, ¡es también operar en la jurisprudencia! Cuando uno se dirige a la Justicia... ¡La Justicia no existe, los derechos humanos no existen! Lo que cuenta es la jurisprudencia: esa es la invención del Derecho. De ahí que los que se contentan con recordar los derechos humanos y recitar los derechos humanos, en fin, ¡no son más que unos imbéciles! ¡Se trata de crear, no se trata de hacer que se apliquen los derechos humanos! Se trata de inventar las jurisprudencias en las que, para cada uno de los casos, esto no será posible (...)

(...) En fin, todo eso es jurisprudencia. No se trata del derecho de esto o aquello, se trata de situaciones, y de situaciones que evolucionan, y luchar por la libertad es realmente hacer

jurisprudencia. Y a este respecto, el ejemplo de Armenia me parece típico: los derechos humanos, tú invocas los derechos humanos: ¿qué quiere decir eso? Quiere decir: los turcos no tienen el derecho de masacrar a los armenios. De acuerdo, ¿y después? ¡Y después, hemos avanzado mucho así! ¡Verdaderamente es propio de majaderos! O más bien creo que verdaderamente todos esos pensamientos de los derechos humanos son tan hipócritas: desde el punto de vista filosófico no valen nada; mientras que la creación del derecho no son las declaraciones de derechos humanos. En el derecho, la creación es la jurisprudencia: no existe otra cosa. Así que se trata de luchar por la jurisprudencia, vaya⁹.

En clave nietzscheana, es posible sostener que un discurso como el de los derechos humanos expresa una moralidad judía, una típica “moral del resentimiento”. Siguiendo el pensamiento de Nietzsche, podría colegirse que ese discurso expresa cómo “Judea logró una vez más la victoria sobre el ideal

⁹ Puede consultarse en <http://www.youtube.com/watch?v=VE1yWpqVq5U>

clásico” y cómo “se derrumbó bajo los instintos populares del resentimiento” (Nietzsche, 2003: 92-93).

Los derechos humanos, desde la perspectiva de la filosofía de la sospecha que se viene considerando, son creaciones dirigidas a exaltar al débil. Se revela un profundo escepticismo antropológico. El criterio de progresividad presente en el discurso, y que pareciera conducirlo hacia un punto de expansión indefinida, afianzaría la ampliación del grupo de los frágiles; no potenciaría la moral del señorío.

Como contrapartida, frente a la anterior posición, puede considerarse una apuesta por la esperanza. Los derechos humanos expresan exigencias que, como lo piensa Douzinas, sitúan al hombre en el ámbito de la esperanza, de la perspectiva del “todavía no”.

La tradición de los derechos humanos, desde la invención clásica de la naturaleza en contra de la convención hasta las luchas contemporáneas de liberación política y de dignidad humana en contra del derecho del Estado, siempre ha expresado la perspectiva del futuro o, mejor, del “*todavía no*”. Los derechos

humanos se han convertido en el grito de los oprimidos, los explotados, los desposeídos, y se han convertido en una especie de ley imaginaria o excepcional para aquellos que no tienen nada más de donde asirse (...) Los derechos humanos como principio de esperanza funcionan en la brecha entre la naturaleza ideal y el derecho, o entre las personas reales y las abstracciones universales. (Douzinas, 2008, p. 177).

Las necesidades humanas, validadas históricamente, parecen ser una posibilidad más para desarrollar contemporáneamente el discurso de los derechos humanos, en medio de un diálogo intercultural que propicie la reciprocidad. Habrá que esperar que la identidad de ese concepto no se diluya definitivamente, por los riesgos que entraña su devaluación e inflación, y que la “esperanza” pueda mantenerlo en los años venideros.

Referencias

- Agudelo Ramírez, M. (2011), *El problema de la fundamentación filosófica de los derechos humanos; bases ontológicas*. Bogotá: Temis.
- Agudelo Ramírez, M. (2015), *Cine y derechos humanos: una aventura filmica*. Medellín, Unaula.

Bobbio, N. (1997). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi Tascabili.

Burke, E. (2003). *Reflexiones sobre la revolución en Francia*. Madrid: Alianza Editorial.

Diemer, A., Hersch, J. y otros. (1985). *Los fundamentos filosóficos de los derechos humanos*. Barcelona: Unesco/Serval.

Deleuze, G. (1988). *El abecedario*. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=VE1yWpqVq5U>

Douzinas, C. (2008). *El fin de los derechos humanos*. Bogotá: Universidad de Antioquia/Legis.

Gómez Alonso, M. (2006). Los derechos humanos: justificación filosófica y política. *Ratio Juris*, (3), 95-110.

Höffe, O. (2008). *Derecho intercultural*. Barcelona: Gedisa.

Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

MacIntyre, A. (2006). *Historia de la ética*. Barcelona: Paidós.

MacIntyre, A. (2001). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.

Nietzsche, F. (2003). *Genealogía de la moral*. Madrid: Tecnos.

Pérez Luño, A. E. (1989). Sobre los valores fundadores de los derechos humanos. Un problema de moral y derecho. En J. Muguerza y G. Pecese-

- Barba (Coords.), *El fundamento de los derechos humanos* (279-288). Madrid: Debate.
- Rodríguez-Toubes, J. (1985). *La razón de los derechos, perspectivas actuales sobre la fundamentación de los derechos humanos*. Madrid: Tecnos.
- Rorty, R. (1998). Derechos humanos, racionalidad y sentimentalidad. En S. Shute y S. Hurley (Comps.), *De los derechos humanos* (121-132). Madrid: Trotta.
- Sófocles. (1995). *Antígona*. Barcelona: Gredos.
- Vasak, K. (1984). Pour une troisième génération des droits de l'homme. En *Etudes et essais sur le droit international humanitaire et sur les principes de la Croix-Rouge en l'Honneur de Jean Pictet*. La Haya: Mouton.
- Velarde, C. (2003). *Universalismo de derechos humanos: análisis a la luz del debate anglosajón*. Madrid: Civitas.



AUTOR: FERNANDO BUSTOS .#
TÍTULO: "TARDE DE SELVA" .#
TECNICA: OLEO/LIENZO .#
TAMAÑO: 1.00 MTS X 0.70 M TS .#
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS .



El maestro y el posconflicto

*Recibido: 1 de noviembre de 2016. Aceptado:
30 de enero de 2017*

The master and the post-conflict*

3. Alberto Isaac Rincón Rueda^a

^a Posdoctor en comunicación, educación y cultura de la Universidad Santo Tomás, de Bogotá (Colombia) y Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Doctor en ciencias pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, de La Habana (Cuba). Magíster en historia de la Universidad Externado, de Bogotá (Colombia). Licenciado en ciencias religiosas de la Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá, (Colombia).

aisaac_rincon@yahoo.es

La formación docente en una sociedad posconflicto

La educación debe ser y es, en efecto, la actividad humana que mejor permite construir sociedades y hombres capaces de enfrentar los retos que presenta la existencia para lograr espacios que mejoren la calidad de vida y en los que las personas puedan construir auténticos ámbitos democráticos y participativos, en los que todos coadyuven cuando son escuchados y en los que el diálogo sincero sea una de las premisas fundamentales que lleve al encuentro de soluciones pacíficas de los conflictos y diferencias y que no contribuyan a la violencia, como aconteció

en Chile, (cuando) el régimen militar, instalado en 1973, neutralizó los principales actores del sistema de educación superior a través de la tortura, la expurgación o el exilio; profesores y líderes estudiantes perdieron su posición de interlocutores del sistema político y pares en la formulación de las políticas para el área universitaria. Superada la fase esencialmente represiva, el régimen se institucionaliza y se mueve hacia la formulación de políticas para la educación superior (Kent, 2002: 85).

Que, consolidaría el régimen dictatorial. La educación esta es la encargada de consolidar en los hombres un proyecto de vida para dejar a un lado la ignorancia y la mediocridad, al permitirles ser creadores y usar lo aprendido en las diferentes etapas de formación. Así, la educación de las personas debe constituirse en la inversión más significativa que pueda hacer un Estado por sus pobladores, en especial en la infancia, pero en la que también deben estar incluidas todas las etapas del proceso educativo que recorren los hombres en la sociedad.

El Estado necesita desarrollarse y consolidar la democracia, para que sus habitantes respondan a los retos que tiene un sistema político participativo, en el que el pueblo debe elegir a sus gobernantes –que deben ser los mejores para dirigir los destinos de la nación–. Igualmente, el Estado debe hacer de la educación el principal protagonista, que se encargue de formar a sus dirigentes y a los ciudadanos en un mundo global: “La educación, tanto como de una socio-visión que propende por un mundialismo democrático, como alternativa al globalismo económico” (Bula, 2004: 36), apoyada por la educación.

De la misma manera, deber forjar una educación igualmente democrática, que reproduzca el sistema político apropiado para que los individuos vivan en comunidad y puedan llegar a acuerdos cuando hay divergencias, y que evite la agresión en desacuerdos que rompan con la convivencia social. Ahí, todos los actores de una nación pueden ser partícipes en dirigir los destinos y tomar decisiones en pro de la colectividad desde la educación.

Sin embargo, algunos han hecho de la democracia un ambiente adecuado para desarrollar acciones en beneficio propio, que rayan muchas veces en el delito y la ilegalidad y que no responden a las necesidades de las comunidades que los han elegido. Por el contrario, la democracia debe constituirse en el espacio ideal en el que las naciones encuentren los mínimos mecanismos para lograr acuerdos de provecho para todas las personas que la han asumido como modelo político. En que la educación debe ser la protagonista en la formación de los pobladores.

En un mundo global y en un sistema político-económico, en el que priman el mercado, el consumo y el capital, el consumo toca, principalmente, los sistemas educativos y en los países democráticos, que son indispensables en

la educación del hombre en especial las víctimas de los conflictos políticos, sociales y económicos:

la educación a lo largo de la vida representa para el ser humano una contribución continua de sus conocimientos y aptitudes y de su facultad de juicio y acción. Debe permitirle tomar conciencia de sí mismo y su entorno y desempeñar su función social en el mundo del trabajo y en la vida pública. El saber, “el saber hacer”, el “saber ser” y el saber vivir en sociedad constituyen los cuatro aspectos, íntimamente enlazados de una misma realidad. (Delors, 1996: 115).

Lo anterior permite que ella, la educación, sea un acto propositivo para las sociedades del siglo XXI, las cuales no han podido alcanzar un desarrollo significativo y permanecen rezagadas en la aldea global, dependiendo de las políticas de las naciones prósperas sin lograr su autonomía y progreso. Ese rezago y esa dependencia han llevado a que la educación se convierta en una actividad lucrativa para algunas personas o entidades, que van creando empresas educativas en el mundo. “Ello explica que la globalización se haya constituido en la orden del día, globalización por las buenas o por las malas”

(Rojo, 2006: 165). Esto significa que la educación debe asumir las políticas acogidas por la mayoría de los países que manejan sistemas políticos democráticos o pseudodemocráticos, para lograr, así, entrar en el mundo de los tratados de libre comercio o el mercado global.

Pero la educación y los sistemas educativos tienen, en cambio, que ser ambientes encaminados a la construcción de mundos mejores donde las personas se proyecten con realidad de vida. De este modo, la educación y quienes se educan deben ser sujetos capaces de transformar la realidad en beneficio de la sociedad, en la que sus miembros creen espacios con calidad humana y ella sea la propuesta para que las personas superen sus dificultades de supervivencia, al fortalecer en los educandos los valores y sus proyectos de vida. El ideal de la educación está en que el sistema educativo, orientado a la solución de problemas, comporte además problemas profesionales y científicos, tal como aparecen en la vida real. “El proceso, desde que un problema surge en la práctica hasta que se encuentra la respuesta teórica y práctica y se lleva a cabo, puede ser muy largo” (Kjersdam, 1998: 146).

La educación, los sistemas educativos y las instituciones que se dedican a esta labor –escuelas, colegios, universidades– son los espacios ideales donde los

niños, jóvenes y adultos comienzan o continúan procesos de aprendizaje, vida, disfrute y creación. Allí son apoyados por los maestros, quienes contribuyen con su quehacer y dedicación al triunfo o fracaso de los estudiantes. La educación y las instituciones educativas tienen que trabajar en la solución de conflictos generados por la violencia y el desarraigo, lo cual puede ser a partir de:

la reforma del pensamiento (que) es una necesidad social clave: formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo, permitiría frenar el deterioro democrático que suscitan en todos los campos de la política la expansión de la autoridad de los expertos especialistas de todo tipo, que limitan progresivamente la competencia de los ciudadanos, condenados a la aceptación ignorante de las decisiones de aquellos que son considerados que saben, pero que de hecho practican una inteligencia que rompe la globalidad y la contextualidad de los problemas. (Morin, 1998: 27).

Lo anterior, lo deben asumir los educadores.

La educación y la formación de los educadores es la propuesta a la que tienen que apuntar un Estado y una sociedad democráticos, pues permite el desarrollo y mejor calidad de vida de los habitantes. Además, beneficiaría a sus integrantes en especial a aquellos que están sumidos en pobreza económica y educativa en una colectividad, que, como la colombiana, ha vivido en un estado de guerra civil no declarada, donde la paz ha sido esquivada y la violencia y el desplazamiento forzado se presentan como una constante. En esta realidad se han formado y convivido muchos pobladores y en la que han sido asesinados numerosos profesores.

En dicho contexto también se han desarrollado la pedagogía y la formación docente. El Estado impulsa políticas educativas que orientan esa formación y fija los lineamientos educativos que deben cumplir los educandos y los educadores en su proceso académico para insertarse en el mundo laboral, al que cada sujeto aspira para desempeñarse como miembro activo en el sistema social y que, en el caso colombiano, ha sido marcado por la violencia, la exclusión, la discriminación, las desigualdades sociales y económicas, muy distinto de una sociedad en la que priman el hombre, sus derechos y sus deberes.

El sistema educativo dirigido por el Estado se enmarca en las políticas neoliberales y está relacionado con la globalidad en la que el individuo, en la sociedad, debe educarse para reproducir el sistema de libre mercado y consumismo en la que:

Una de sus tareas era diseñar (una) «fábrica del futuro» integrando la tecnología informática y la automatización en la producción y el diseño y creando una tecnología industrial y una eficiencia de gestión flexible, con esfuerzo por ponerse al nivel de Europa y Japón. (Chomsky, 2010: 113)

De esa forma, las políticas educativas, la educación de los niños y jóvenes y la formación de los educadores cumplen con los propósitos que van fijando las grandes potencias económicas, políticas e industrializadas. Estas necesitan de los países en desarrollo. “Alinearse el siglo XXI es necesario (*sic*) se ha vuelto imprescindible e incierto en un mundo en el cual el conocimiento se ha convertido en un bien comerciable y la universidad en un negociador de dicho conocimiento” (Jaramillo, 2005: 185). La educación se ha constituido en lucro para nuevos empresarios de la educación con el beneplácito de las autoridades que representan al gobierno y al Estado, los cuales pagan buenos

dividendos a aquellos entes e instituciones privadas que trabajan en la educación y asumen las responsabilidades que deberían ejercer los gobiernos. Lo deseable es el fortalecimiento de la educación pública y la formación de los educadores que tienen la responsabilidad, a su vez, de formar, educar, transmitir, construir espacios académicos y asumir el manejo y dirección del país, en la que deben estar incluidos los protagonistas del conflicto en el sistema educativo.

Pero lejos de tener autonomía y visión de lo que se requiere, por el contrario, se siguen los parámetros de

los que diseñan la economía internacional (que) exigen con dureza que los pobres acepten la disciplina del mercado, pero se aseguran de estar protegidos de sus estragos, un arreglo útil que se remonta a los orígenes del capitalismo industrial moderno y que desempeña un papel importante en la división del mundo en sociedades ricas y sociedades pobres, entre el primer y el tercer mundo. (Chomsky, 201: 136).

Algunos gobiernos y dirigentes políticos en América Latina y Colombia tienen la buena intención de mejorar la educación al pretender equipararla con la de los países desarrollados. Esto implica la generación de cambios profundos en los sistemas educativos: no hay que desarrollar una educación para pobres, sino para ricos. Sería necesario cambiar esa mentalidad mercantil que ve la escuela como una empresa, que se mide por la relación costo-beneficio, por aquel espacio vital en el que hay que invertir grandes sumas de dinero para formar a los hombres que van a dirigir la nación en un futuro próximo, en los diferentes campos del saber y buscar, en lo posible, que se diseñen las políticas educativas y de formación de los educadores desde la realidad propia, que requiera una sociedad que ha vivido una guerra sin sentido, dolor, muerte y desesperanza, es lo que ha querido en nuestra nación.

La formación docente para el posconflicto

La educación y el proceso escolarizado de la niñez se asignan a los maestros, quienes son los encargados de contribuir con su conocimiento y su formación académica a un equilibrado desarrollo personal e intelectual. En Colombia, son las facultades de educación o las normales superiores las que están autorizadas por el Estado para formar educadores que trabajarán con la

infancia en el nivel preescolar y en todo el ciclo de educación básica primaria y secundaria, incluso superior.

La Ley General de Educación (Ley 115 del 8 de febrero de 1994) establece, en cuanto a la formación de los educadores, en su artículo 112, que las universidades y demás instituciones de educación superior, que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, sean las encargadas de la formación profesional, de posgrado y la actualización de los educadores. Allí, el legislador ha establecido algunos criterios que son fundamentales para la formación de los docentes que orientarán a niños, jóvenes y adultos. Son las personas que viven trabajando y se proyectan en todos los caminos de la actividad humana. Por eso, los educadores deben ser la esencia de una nación en la formación de sus connacionales: son el apoyo en la construcción del conocimiento, de las personas y del sistema político democrático, y consolidar desde la escuela los acuerdos del fin del conflicto.

La Ley General de Educación, en cuanto a la formación de los educadores, en su artículo 109, dice:

Finalidades de la formación de educadores. La formación de educadores tendrá como fines generales:

- a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética;
- b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador;
- c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico;
- d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo. (Congreso Nacional de Colombia, 1995: 62).

Quienes están en la obligación de formar y preparar a los educadores de la nación son las facultades de educación de las universidades públicas y privadas. Con su labor, buscan que los maestros de la nación sean profesionales de la más alta calidad humana, académica e investigativa, dado que se dedican o se dedicarán a ser los formadores de toda la población que esté en procesos de aprendizaje en todo nivel, en especial los niños, que son los que deben ser especialmente orientados. Así lo manifestó alguna vez Gabriel García Márquez, al dirigirse a los profesores:

Aspiro a que estas reflexiones sean un manual para que los niños se atrevan a defenderse de los adultos en el aprendizaje de las artes y las letras. No tienen una base científica sino emocional o sentimental si se quiere, y se fundan en una premisa improbable: si a un niño se le pone frente a una serie de juguetes diversos, terminará por quedarse con uno que revela en él una vocación y una aptitud que tal vez pasarían inadvertidos para sus padres despistados y sus fatigados maestros. (García, 1997: 211).

Resulta una situación lamentable que ni siquiera los padres de niños y jóvenes apoyen la suficiente formación en artes y letras, si no que se prioricen conocimientos que produzcan bienes económicos, para consolidar la prosperidad de algunos sin tener en cuenta los intereses de los educandos.

La escuela es el espacio donde los educandos, junto con los profesores, pueden desarrollar conocimiento, aprender a vivir con sus compañeros y crear campos para construir democracia respetando las diferencias ideológicas y políticas. Allí, los niños y jóvenes deben participar activamente en el gobierno de la escuela y tomar conciencia de lo que es la democracia, para, de esa

manera, en un futuro, prevenir la corrupción que aqueja a muchos países de América Latina.

La democracia participativa en la escuela significa lograr, con el apoyo de los educadores, acuerdos entre los estudiantes, que mitiguen esa violencia que vive el país y que ha involucrado a los educandos en ella: narcotráfico, grupos al margen de la ley, bandas criminales. También está el reclutamiento forzado de niños y jóvenes para engrosar las filas de la insurgencia, a veces motivados por las desigualdades sociales que se presentan en una nación donde la exclusión es la constante. Este rechazo se refleja en la escuela colombiana.

En una sociedad con marcadas diferencias sociales como la colombiana, las clases tienden a educar a sus hijos en distintas instituciones. Al lado de la educación sufragada por el Estado va surgiendo un sistema de carácter privado dirigido a escolarizar los grupos directivos de la sociedad. (Cataño, 1989: 88).

Esto significa que, los educadores tienen que educar en los sitios ocupados por los grupos guerrilleros e incluso paramilitares para consolidar la paz y no repetir lo acontecido; por lo tanto, los nuevos educadores tienen que aprender

nuevas herramientas pedagógicas, educativas para los nuevos retos del posconflicto.

Esta es la realidad a la que los educadores se tienen que enfrentar. Sin embargo, muchas veces esa formación que reciben es demasiado teórica, dado que quienes la imparten, muchas veces, no han tenido una experiencia en aula de primaria y bachillerato. Esto es vital para la formación de las personas que trabajan o trabajarán con los niños y jóvenes en una sociedad que ha vivido en conflicto y que pretende solucionar las confrontaciones para lograr un acuerdo de paz.

Es esa perspectiva, de un acuerdo de paz, lo que lleva a que los educadores participen educando para una sociedad del posconflicto. Esto significa que los docentes se comprometan con ese proceso; sin embargo, su situación en el país es compleja por su formación y situación económica.

Los maestros de América Latina y el Caribe por lo general se debaten entre la proletarización y profesionalización, pero la escuela del siglo XXI sin duda necesita de profesionales: docentes que trabajen por resultados y no por horas, que se

renueven y apliquen el mejor saber disponible. Para eso hay que adoptar los criterios propios de las comunidades profesionales, es decir: respeto por el maestro, reclutamiento exigente, salarios competitivos, libertad de criterios, alzas en función de los logros, acenso (*sic*) por mérito, estímulos simbólicos, constante actualización y evaluación por parte de los usuarios. (Gómez, 1998: xxxiv)

Por eso, los educadores que se preparan en las facultades de educación y han sido formados en los periodos de la violencia política, guerrillera, paramilitar y del narcotráfico les ha tocado trabajar sopesando esta problemática con sus estudiantes. Conocer la violencia que ha afectado a la nación por largo tiempo significa entrar y percibir conflictos y problemas surgidos de ella, de la misma realidad en que se están formando los niños y los jóvenes, a quienes se les reconoce un sinnúmero de derechos, como lo establece la Constitución Política de 1991 de Colombia, pero que no se les respetan.

Artículo 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ello se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás

bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz, y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico, y para la protección del ambiente. (Constitución política colombiana, 1991).

Para muchos, estos derechos son la esencia de las personas y el reconocimiento de su ser, de quienes ocupan un espacio en la sociedad; sin embargo, para grupos considerables de estudiantes, los “deberes” que estos derechos llevan implícitos no son parte de su existencia. Lo anterior lleva a los educadores a enfrentar situaciones que se derivan de ello: niños y jóvenes que no consideran la educación como algo vital, personas a quienes les interesa lo fácil, tener cosas y dinero, más que lo académico y permanecer en la escuela para construir mejores posibilidades de vida.

El Estado está en la obligación de promover los derechos de los niños y adolescentes. Estos deben ser observados, especialmente, en las instituciones educativas, según se desprende del Código de la Infancia y la Adolescencia, que, en el artículo 41, afirma: “Garantizar el ejercicio de todos los derechos

de los niños, niñas y adolescentes”, además el numeral 23 del Código menor dice: “diseñar y aplicar estrategias para la prevención y el control de la deserción escolar, evitar la expulsión de los niños, las niñas y los adolescentes del sistema educativo”. Esto requiere que el maestro y los nuevos docentes trabajen con los reinsertados niños, jóvenes y adultos.

Esto significa que la protección involucra, necesariamente, a los maestros de la nación, quienes deben garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, con su labor en el aula y trabajando con metodologías que motiven a los estudiantes para que no abandonen el proceso educativo. Así lo establece la normatividad, en la Ley 1098, artículo 42, cuando señala las obligaciones especiales de las instituciones educativas: “Para cumplir con su misión las instituciones educativas tendrán entre otros las siguientes obligaciones 1. Facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia. 2. Brindar una educación pertinente y de calidad” (Ley 1098, 8 de noviembre de 2006).3. Incluir a los niños y jóvenes que estuvieron en la guerra y a los nuevos maestros en dichos procesos educativos.

Esa calidad educativa debe de ser la que proporcione el educador, apoyado por las directivas de las instituciones y por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

La escuela y el maestro deben ocuparse de su papel de enseñar con la certeza de que los escolares llegan con una gran cantidad de conocimientos e información proporcionados por el mundo exterior: medios de comunicación como la televisión, la internet y otros canales en los que la noticia es constante y la manipulación, un riesgo, cuando se pueden crear y formar personas adictas y sumisas a dichos medios. Estos llegan a constituirse en parte de su ser y a los que el profesor tiene que estar dispuesto a enfrentar, como el mal uso de la tecnología, y en cambio encontrar en ella su beneficio.

El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados y dispuestos para ello a pagar el peaje de saberes instrumentales de adquisición a menudo trabajosa. Pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que no les ha costado nada adquirir (...) ¡que han recibido hasta sin querer! El maestro tiene que ayudarles a organizar esa

información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina.

(Savater, 2004: 73).

Se agrega a todo esto la situación familiar que viven algunos estudiantes: muchos no tienen un hogar o permanecen en familias disfuncionales y con grandes conflictos. También hay que añadir los problemas económicos que sufren muchas personas, por falta de un empleo o con empleos de mala calidad. Esto afecta la convivencia en el interior de las familias y no les permite a los estudiantes un compromiso con el aprendizaje y el estudio; en muchos casos, se genera en el joven poco interés por su formación educativa que provoca el abandono de la escuela al no hallarle utilidad al proceso. Por ello, el maestro tiene que apreciar esta problemática y crear estrategias para que los involucrados se inserten en el proceso académico y no lo abandonen.

La verdad es que los maestros que están preparándose deben lograr la capacitación necesaria para las múltiples tareas que han de cumplir, no solo en la parte académica, sino también en la convivencia afectiva y social. Esto, porque en el aula de clase o en el sitio donde se relacionan el maestro y el alumno se dan tales situaciones individuales, las cuales afectarán al grupo. Lo

cierto es que, si las instituciones educativas, que forman a los educadores, entregan los elementos apropiados para enfrentar dichas circunstancias, estos estarán preparados desde lo educativo y lo pedagógico para desarrollar una educación posconflicto, la cual traerá muchas situaciones de vida para las personas que han estado en contra del Estado y sus políticas y que ahora deberán iniciar otro proyecto de vida política y convivencia democrática.

Qué se espera del maestro del posconflicto

La institución de educación superior que se dedique a la formación de maestros deberá estar lista para contribuir en el propósito esencial de coadyuvar en el posconflicto. Algunas instituciones ya han hecho contribuciones a la paz del país. Ahora que es posible que se logre un acuerdo de reconciliación, los maestros deben participar en dicho proceso, con propuestas educativas que deben salir de su quehacer diario, de su conocimiento profundo de los niños y sus problemas. Así, las instituciones educadoras de docentes deben preparar a sus egresados para apostarle a la solución de las cuestiones que le corresponden a la educación, pues esta debe ser esencial e ideal para encontrar la reconciliación entre los actores del conflicto, la sociedad civil y todos aquellos que han estado inmersos en él. La reconciliación entre las partes se puede hacer efectiva desde la educación y el

trabajo de los educadores, que siempre han estado prestos para contribuir en el desarrollo y el bienestar de las personas con su labor, sanando heridas desde lo educativo pedagógico en las zonas de conflicto.

Sócrates consideraba el oficio o la labor del maestro, y a la vez lo comparaba, con el de la comadrona, la partera que contribuía a que las mujeres pudieran dar a luz a su hijo. Con su quehacer, el futuro maestro se prepara en las facultades de educación para ser partero del conocimiento, del aprendizaje, y se constituye en alfarero o escultor en sí mismo. Construirá obras maestras, que son sus estudiantes, y el conocimiento es la herramienta significativa. “El educador sabe que lo que está en juego es una vida y eso entraña una enorme responsabilidad ética, política y humana” (Vásquez, 2002: 14), que aplicará con sus estudiantes reinsertados en la sociedad en paz.

El posconflicto es un momento privilegiado para retomar esa labor y recuperar con sus iniciativas educativas y pedagógicas a aquellas personas que, por las diferencias sociopolíticas, se apartaron del Estado. Con su conocimiento disciplinar en la inclusión, ayudará a consolidar la paz al romper las desigualdades que se presentan en nuestro sistema político y

económico, las cuales han sido uno de los detonantes que dio origen a la escalada de violencia.

Al maestro, en el país, siempre le ha tocado asumir una gran cantidad de tareas para aportar al desarrollo de la nación. Estas tareas han sido impuestas por el Gobierno y se consolidan en decisiones políticas del régimen de turno. En muchas ocasiones no se les pregunta a los trabajadores y a aquellas personas que están en un proceso de formación académica profesional para ser educadores de otras personas y cuya función es tramitar, crear conocimiento, ser críticos y propositivos hasta en las dificultades e injusticias que se presentan en la cotidianidad del individuo en la sociedad por un sistema político, económico y social plagado de injusticia y desajustes. En muchas ocasiones se llega a culpar a los educadores de la situación que aqueja a la sociedad; incluso son amenazados, maltratados, difamados o asesinados. “Lo conocí cuando inició la revolución liberal (*sic*) lo clasificaron entonces en quinta categoría del escalafón: el director de educación dijo «tírenle duro a ese godo»” (González, 1941: 28), sin importar la condición humana de los educadores que en cierto momento su labor se convirtieron en fichas políticas y religiosas.

El nombramiento de los maestros en las instituciones públicas municipales, capitales de departamento y de la República se constituyó en una herramienta política en todo el país. El Ministerio de Instrucción Pública no tenía normas claras. Esto permitía que los políticos “gamonales” pudieran interferir en el nombramiento de los educadores. “La legislación acerca del nombramiento de maestros no era rigurosa, en principio solo las personas con un diploma de escuela normal podían ser nombrado. Sin embargo, en caso de faltar personal con diploma, se autorizaba la inclusión de candidatos” (Helg, 1987: 53). Un maestro tenía que demostrar buena conducta, ser católico practicante, conocer los métodos pedagógicos de la época para enseñar en primaria e incluso ser participante o simpatizante del partido político en el poder. Esta cuestión se mantuvo por largas décadas. Ser maestro se ha constituido más que todo en una oportunidad para dejar el desempleo. Eso no quiere decir que algunas personas que entran en ese proceso no terminen cumpliendo su función con calidad. Mientras tanto, otros que han pasado por alguna institución de educación superior para formarse como educadores, en su labor docente, no cumplen con su propósito de enseñar conscientemente, con responsabilidad y con amor.

Se ha dicho de aquellos que se están preparando para ser maestros y de quienes ya lo son:

(...) el maestro es, por supuesto, un tipo particular de técnico, aquel requerido para la transmisión de la cultura letrada de las élites gobernantes y las castas sacerdotales, transmisión a sus herederos, primero, y a las clases subalternas calificadas después, tarea en la cual se invierte cada vez más tiempo social de dedicación, tiempo del que las élites mismas disponen cada vez menos. (Saldarriaga, 2003: 256)

Se han arriesgado muchas definiciones sobre el oficio de ser maestro; incluso se ha comparado la labor docente con muchos líderes que han dirigido y trascendido en la humanidad: Jesucristo, Mahoma y Buda. Ellos dirigieron y sembraron muchas enseñanzas en los hombres, y por tal razón han trascendido en la historia de la humanidad. Su sabiduría se mantiene y sus ideas forman parte de la vida de los hombres.

Les toca actuar a los individuos que integran una sociedad y forman parte de un Estado democrático en el que prima la libertad. No se puede perjudicar a

las demás personas; al contrario, es preciso favorecerlas. Si su labor es ser maestro, debe primar en este el respeto por sus estudiantes. Claro, lamentablemente, no falta el delincuente infiltrado que ha abusado de sus estudiantes: física, sexual o moralmente, que olvida su formación ética y perjudica gravemente a niños y jóvenes. En esos casos, la Ley está en la obligación de actuar contra aquellos educadores que han cometido esos delitos en perjuicio de menores indefensos que presentan problemáticas sociales y familiares delicadas. Pero esta no es ni la generalidad ni la norma.

Ser maestro en una cultura como la nuestra, con los problemas que se presentan día a día en el aula y en el contexto familiar, implica un reto en el que su capacidad se pone a prueba y su formación académica ejerce una influencia esencial para que el educando asuma su rol en la escuela y la sociedad del posconflicto.

El maestro, como toda persona, debe ser recto en su oficio y tener la capacidad psicológica, moral, política y ética para desempeñarse como tal y poder orientar la formación de sus estudiantes. Se viven tiempos en que la vida familiar se desmorona, la afectividad huye del ámbito doméstico e incluso la convivencia misma desaparece. Además, por situaciones económicas, el

trabajo se convierte en la prioridad y se deja a terceros la educación de los niños y jóvenes: los docentes se hacen responsables de dicho proceso.

En general, el profesor se ve frente a una serie de expectativas respecto a su papel, (expectativas) que provienen de distintas direcciones: su propia formación, sus colegas, su ideología social o política, los padres de familia, su propia familia, el gremio magisterial, la comunidad en que se inserta, su lugar de trabajo, sus necesidades económicas, su deseo de prestigio. Todos estos factores le exigen en forma armónica y de pronto se ve inconscientemente forzado a cumplir sólo alguna de estas expectativas; tal vez creará que cumple con la misión de formar integralmente al educando, como lo enseñaron en la escuela Normal, pero en la realidad, cumple con lo que el director espera de él: que instruya efectivamente y no tenga grandes problemas con sus alumnos. (Ávalos, 1999: 274).

El maestro y los futuros educadores se encuentran inmersos en una nación que ha estado por largos años en un estado de violencia generada por las desigualdades económicas y políticas, por la discriminación y la exclusión de

las personas, del mundo social, educativo o económico. Se vive en un ambiente en el que la generación de cambios es lenta y solo algunos tienen la posibilidad de favorecerse. Las leyes y los cambios que formuló la Constitución de 1991 no se cumplen en su totalidad, pero sí se da la posibilidad para que funcionarios corruptos se inserten en entidades privadas y del Estado para lucrarse y beneficiarse, con lo que perjudican a los más necesitados, sin mejorar las condiciones de salud y educación, en especial la educación pública. En tales circunstancias, se perjudican tanto los docentes como los alumnos, que son usuarios del servicio. De esta manera se entraba el desarrollo de la nación.

Vivimos en un país que pretende alcanzar la paz con aquellos que no han estado de acuerdo con las políticas de los que dirigen la nación, las cuales siempre han favorecido a los que tienen todos los beneficios y han ampliado la brecha con los más débiles, y a la vez enuncia políticas de desarrollo que supuestamente están encaminadas a lograr la equidad, pero que no se adelantan ni cumplen. En ese contexto, los maestros se preparan para trabajar en zonas y lugares que han sufrido de manera especial la violencia de grupos de izquierda y de derecha. Además, deben recordarse los atropellos que en ocasiones han perpetrado ciertos integrantes de la fuerza pública, que son

parte del Estado; algunos han cometido abusos contra la población civil, en general, y los educadores, en particular, han salido afectados por esta problemática. Por eso, en reiteradas ocasiones, se les ha pedido a los gobernantes la protección para la población civil y los maestros. “Que el Estado responda y garantice los derechos humanos y la vida e integridad física de los educadores, las garantías para el ejercicio de la labor del docente y sindical” (Federación Colombiana de Educadores, 2015: 19).

El maestro, al entrar en un proceso educativo que pretende incluir aquellas personas que se rebelaron contra un sistema que no ha cumplido con su función democrática de gobernar al pueblo con calidad y calidez, con propósitos en los que todos los ciudadanos tengan calidad de vida y no solo unos pocos, también quiere ser incluido y asegurar un mejor estar en su labor y en su vida personal. Por ello, apuesta a que el sistema político colombiano sea participativo, en el que todos construyan la democracia a partir de mínimos acuerdos que le aseguren a la sociedad el cumplimiento de las políticas educativas, de salud, económicas y de convivencia. El docente considera que, desde su actuar en el aula y en la formación de niños y jóvenes, se puede aclimatar la paz, con la que ese mejor futuro es posible.

Para los docentes, formar parte del proceso del posconflicto significa propiciar espacios educativos que ayuden a sanar las heridas, zanjar las diferencias y superar las dificultades que hay entre víctimas y victimarios y los representantes del Estado. Deben favorecerse políticas que respondan a las necesidades de la población que está en medio del conflicto. Que no terminen estos propósitos en una nueva frustración de la posibilidad para construir un mejor vivir.

El país requiere que sus nuevas generaciones puedan participar activamente en la construcción de un orden de convivencia democrática y en su conversión a una sociedad productiva, competitiva y equitativa y esto es difícil de lograr sin los educadores. No se requiere empezar de nuevo, quizás lo que se requiere es formular un norte atractivo rico en posibilidades y delimitado que convoque el quehacer de los diferentes actores de sistema educativo. (Toro, 1997: 123).

Cuando el educador o los educadores trabajan en una propuesta educativa pedagógica con aquellas personas que han formado parte del conflicto armado, político y social –el cual ha degradado la convivencia con muertes y

desapariciones, que han llevado a la pobreza y al desplazamiento con el único propósito de salvar la vida—, hacen de su quehacer un aporte invaluable para superar no solo la situación de violencia, sino también las enormes diferencias entre los miembros de la sociedad.

Aquellos involucrados en estas circunstancias son los que estarán en ese proceso de inclusión que debe ser soportado desde la educación con la labor de los profesores.

Como no podía ser de otra manera, los docentes vivimos en el ojo del huracán de la innegable situación de la crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio. (...) La escuela y el sistema educativo en su conjunto puede (*sic*) entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad y el desarrollo singular de las nuevas generaciones. (Pérez, 2007: 60-61).

Ante este panorama, el maestro asume la engorrosa tarea de trabajar, a partir de sus conocimientos, en una etapa inédita, que propiciará el posconflicto, y

en ella la educación es la garantía que tiene la persona para ser propositiva, con la creación de espacios imaginativos que lo lleven a romper con eso que lo oprime, que no lo deja ser libre y dialogante con los otros, para encontrar unos acuerdos de inclusión en un sistema democrático y global. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la misma institución educativa también sufre actos de violencia que deben enfrentar por los educadores y ofrecer una solución, ya que “nunca se da una sola forma de violencia aislada, siempre viene enredada con otras, la violencia se expresa de muchas maneras, y la mayoría de las veces aquella que vemos es un reflejo de otras que no se ven” (Hernández, 2003: 94).

Esa realidad y tales dificultades, que no resultan ajenas a nuestra cotidianidad, son las que deben solucionar los docentes. La escuela se ha convertido en el lugar donde aflora toda la problemática de los individuos. Los planteles en diferentes lugares de la nación, especialmente en los barrios populares de las grandes ciudades, se han convertido no en el lugar de aprendizaje donde la convivencia es fundamental: la escuela se ha transformado en un espacio de lucha entre bandas dedicadas al narcotráfico, la trata de personas o el reclutamiento de jóvenes que están pasando por situaciones difíciles en sus hogares. De ese modo, ahora, la labor educativa se ha vuelto una profesión de

alto riesgo en la que la vida ha perdido significado y valor, pues los docentes son amenazados de muerte por los integrantes de los grupos que delinquen.

Ser maestro en nuestra sociedad ha sido una permanente lucha para reivindicar derechos laborales y sindicales frente al Estado, el cual no vigila que las instituciones educativas privadas cumplan con las leyes laborales, pues en ellas los contratos se hacen por diez meses; algunos pagan cierta bonificación extra al educador. El caso se repite en las instituciones de educación superior: contratos semestrales, por horas o “medio tiempo”. Esto significa inestabilidad en su labor. Los maestros, por lo general, llegan a los distintos cargos por recomendaciones y tráfico de influencias.

Caso diferente en el sector público, los ascensos se hacen por mérito y concursos lo cual garantiza cierta estabilidad económica y laboral, hay que tener en cuenta que los problemas de los maestros con relación a su profesión son bien conocidos, da la impresión de que ellos mismos tienen una baja estima de su rol social, que atribuye especialmente a la mala remuneración, condiciones de trabajo poco estimulantes, niveles de exigencia

personal pobres, falta de valoración social, bajo estatus, etc.

(Cajiao, 2004: 61).

Todo esto ha llevado a la degradación del oficio de maestro, por las condiciones sociales y económicas que tiene que pasar para poder desempeñarse en su labor. Se sabe que él, gracias a su enseñanza, es el que puede propiciar espacios de conocimiento y de vida para sus estudiantes y que participar en el postconflicto con su labor forma parte de dicho proceso educativo al ofrecer sus capacidades para educar. Con esto permite que, en dicho desarrollo participativo, se construyan unas mejores posibilidades para la existencia.

La realidad de los maestros en el país es que ellos, por su labor, han hecho que esta sea excelente, regular o mala. Son mal remunerados y sometidos a todo tipo de críticas por la sociedad, los gobernantes o los burócratas, quienes desde su escritorio han impuesto imaginarios que no se pueden cumplir. Los ministros, que han estado más preocupados por los mandatos de los organismos internacionales que por la calidad de la educación, no fijan políticas claras y posibles para una educación de excelencia, que sean aplicables y respondan a las expectativas de una nación que lleva años de

confrontación armada, donde la pobreza es muy grande y cada día aumenta. En este panorama, las oportunidades, igualmente, son muy pocas, pero se quiere entrar en un proceso de paz para que el conflicto no siga consumiendo los recursos de la educación y la salud de la población. Estos recursos pueden usarse para plantear propuestas educativas para el posconflicto, si se llega a esa realidad junto con los educadores.

Se hacen comparaciones con sistemas educativos de otras partes del mundo como Finlandia. Allí,

(...) toda la educación es pública y gratuita, desde el preescolar hasta la universidad, solo existen 90 colegios privados y todas las universidades son públicas, en Colombia el 34 % de la educación es privada y el 66 % es pública. En Bogotá este porcentaje de privados llega el 45 %, mientras allí no importa el dinero que ganan los padres para que tengan una buena formación «queremos que todos los alumnos se suban en el mismo tren» y existe una alta exigencia de calidad por parte de las familias, en nuestro país las demandas educativas de los pobres son muy elementales, como muy «primarias». Consideran un gran logro

tener un cupo y si es gratuito mucho mejor, la calidad y pertinencia de la educación que reciben sus hijos en los colegios públicos no forman parte de sus preocupaciones. Por eso el Estado se puede declarar satisfecho ofreciendo una educación pobre para pobres. (Suárez, 2013: 2).

El maestro allí, como en Japón y otros países europeos, es respetado; su profesión es la de mayor prestigio en la sociedad. Apuestan a la calidad de los educadores, que son los que con su trabajo fortalecen la nación y la calidad de vida de sus ciudadanos con su accionar.

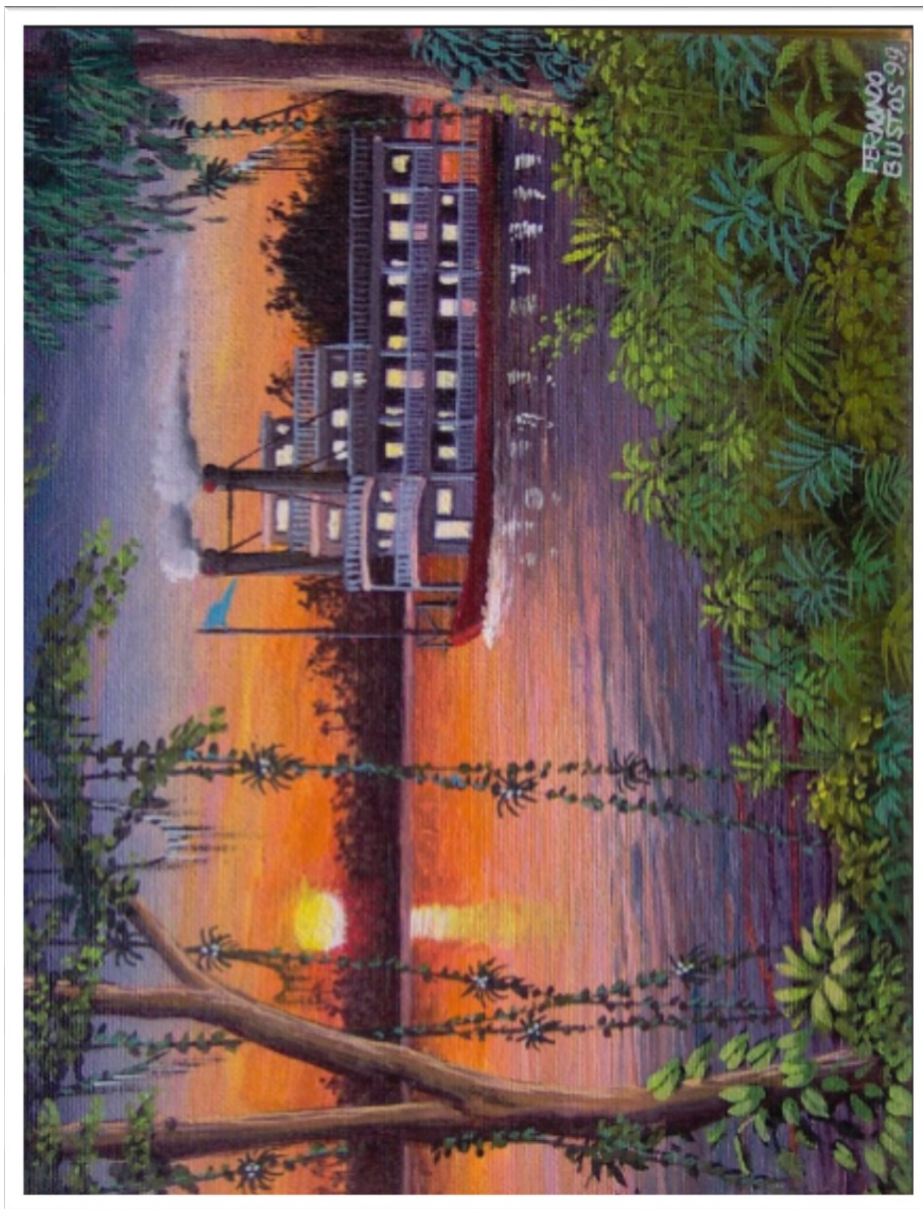
Empero, en el país no existe una clara política de Estado para los educadores, que lleve a elevar su calidad de trabajador de la educación en todos los aspectos: económico, laboral y de formación. Son ellos los que tendrán la obligación de ocuparse de formar al nuevo ciudadano en un escenario de posconflicto, que va a exigir recursos suficientes para desarrollar eficazmente su esfuerzo y erigirse en uno de los pilares fundamentales, como espera la sociedad.

Referencias

- Ávalos, B. (1999). *El nuevo rol del maestro desafío a la formación de profesores*. En Noruega (Ed.), *La educación en América Latina (xx)*. México D. F.: Noriega.
- Belors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Bula, G. (2004). *Liberalización del comercio y educación superior*. Bogotá: Ediciones del Convenio Andrés Bello.
- Cajiao, F. (2004) *La formación de maestros y su impacto social*. Bogotá: Magisterio.
- Castaño, G. (1989) *Educación y estructura social*. Bogotá: Plaza & Janes.
- Chomsky, N. (2010). *Esperanza y realidad*. Barcelona: Tendencias Editoriales.
- Congreso Nacional de Colombia. (1995). *Ley 115 de febrero 8 1994: Ley General de la Educación*. Bogotá: Magisterio.
- Congreso Nacional de Colombia. (2010) *Nuevo Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 noviembre 8 de 2006*. Bogotá: Editorial Unión, Ltda.

- Federación Colombiana de Educadores. (2015) *Pliego de peticiones del magisterio colombiano 2015*. Bogotá: Ediciones Fecode.
- García, G. (1997). Un manual para ser niño. En G. Amaya, F. Cajiao y J. Toro (Comp.), *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: IDEP.
- Gómez, H. (1982). *Educación la agenda del Siglo XXI*. Bogotá: Tercer Mundo.
- González, F. (1945). *El maestro de escuela*. Medellín: Bedout.
- Helg, A. (2001). *La educación en Colombia 1918-1957*. Bogotá: Ediciones Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, C. (2003). Escenarios de violencia. En A. Editor (Ed.), *Violencia y escuela: cuestiones de educación* (xx). México: Paidós.
- Jaramillo, I. (2005). Internacionalización de la educación superior en Colombia. En H. de Wit, I. Jaramillo, J. Gacel-Ávila y J. Knight (Eds.), *Educación Superior en América Latina. La dimensión internacional* (179-216). Bogotá: Banco Mundial-Mayol.
- Kent, K. (2002). *Los temas críticos de la educación en los años noventa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kjersdam, F. (1988). La innovación en la enseñanza universitaria. En J. Porta y M. Lladonosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (139-171). Madrid: Alianza.

- Morín, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. En J. Porta y M. Lladonosa (Coords.), *La universidad en el cambio de siglo* (19-28). Madrid: Alianza.
- Pérez, Á. (2007). *Socialización y educación en la época posmoderna. Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas: Labor Educativa.
- República de Colombia. (2003). Constitución Política de Colombia 1991. En *Legislación educativa Colombia 1991-2003*. Bogotá: Casa Nacional del Profesor.
- Rojo, G. (2006). *Globalización e entidades nacionales y postnacionales... ¿de qué estamos hablando?* Santiago: Lom.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Práctica y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Suárez, H. (2013). *Finlandia y nuestra pobreza educativa*. Bogotá: Ediciones Las 2 Orillas.
- Toro, J. (1997). La construcción de la Nación y la formación de los educadores en servicio. En G. Amaya, F. Cajiao y J. Toro (Comp.), *La formación de los educadores en Colombia*. Bogotá: IDEP.
- Vásquez, F. (2002) *Oficio de maestro*. Bogotá: Facultad de Educación Universidad Javeriana.



FERNANDO
BUSTOS 94

AUTOR: FERNANDO BUSTOS
TÍTULO: "ENSUEÑOS DEL MAÛOALEND"
TECNICA: OLEO/ACUARELA
TAMAÑO: 1030X640MM
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.



Esclavitud digital. Caso especial, redes sociales en línea

Recibido: 1 de noviembre de 2016. Aceptado: 30 de enero de 2017

Digital Slavery. Special case, online social networks*

4. William Darío Ávila Díaz^a

* The proposed theme is to develop a reflection on the excessive use of mobile devices by the young people of this century.

^a Posdoctor in economy, society and the construction of knowledge in the contemporary world of the National University of Córdoba, Argentina. Posdoctor in communication, education and culture of the University Santo Tomas in Bogotá, Colombia and University Nacional de Córdoba, Argentina. Philosophiae Doctor (PhD) in Business Administration at the Newport International University, CA, United States. Magister in systems engineering and computing at the University of the Andes, Bogotá, Colombia. Specialization in management managerial of the University Central in Bogotá, Colombia. Systems engineer and distinguished graduate from the Catholic University of Colombia. Co-founder and Executive Director of the Foundation Observatory multidisciplinary for the construction of knowledge.

Introduction

There have been studies on the preconceptions of excessive use of mobile devices that affect the physical and mental health of all human beings in this century.

Both researchers and users have recognized the trace that we can take, becoming a contemporary global social problem, attacking the younger population and social deepening to become a chronic and relapsing brain disease characterized by a pathological search for reward or relief through the practice of using your mobile device. This implies an inability to control behavior, difficulty to permanent abstinence, craving to use, decrease in recognition of the significant problems caused by their own behavior and relationships, reducing the quality of life.

Subsequent events have occurred that have arisen with the use of mobile, in recent years have dictated standards of online behavior in order not to violate the principles and moral and ethical values

What is proposed is to define and understand the problem of excessive use of mobile devices and the consequences that can be generated not only regarding to quality of life but the reputation that could impact their environment.

Therefore, the following questions arise to answer in the development of this document: what does digital slavery mean? What are the possible risks that may arise? What would be the digital rights to defended by the digital ethics?

Current situation

According to information from 2015, shows that approximately 3.270 million people are Internet users, accounting for 45% of this population, showing that they are the largest users in North America with 87.9%, then 73.5% Europe and Oceania / Australia 72.9%.

The access of digital technologies is prevalent among young people, however, the proportion of the adult population where half of young people and users over 40 years represent that less than half of the adult population. It is important to know that in the knowledge age, the Internet is significantly associated with the level of education ("Internet World Stats", 2015).

There is no doubt that technological advances have materialized human life in an overwhelming way, the rate of expansion of the free information that was previously expensive, nonexistent and remote, and now easily accessible and achievable (El Espectador, 2015).

The latest generations have presented a continuous and permanent attention to appliances for hours no matter where they are, in search of a world of curiosities, connected with social networks, hooked to video games and even search for new applications addicted to new technologies.

Today new technologies are around in labor life, academic, and personal life that isolate and alienate the real world and immerse users in a virtual sphere. The uncontrolled use is negatively causing in their daily lives coming to lead to depression (@JovenesPorvenir, nd).

Social networks are available for most people in developed societies, but only a small part of the population have abuse problems that pose a risk because they tend to seek new sensations and are most connected to the Internet, plus be familiar with new technologies (Echeburúa, 2013).

Most common risks

Negative impact on daily life. Technological addict spends endless hours in front of any screen and passes into the background other aspects of life. So, it tends to move away from family or friends neglecting their work, family life, study or love life.

Problematic behavior. For being digital addict is characterized by low self-esteem, behavioral problems or difficulty interacting with others, seeking refuge in technology as a means of escape (@JovenesPorvenir, nd). In addition, the emotional state increases psychological vulnerability to passion, bipolar disorders, the difficulty of relating himself to reality and exaggerated thrill-seeking (Echeburúa, 2013).

Isolation. Because of technologic slavery, he is unable to control the amount of time he spends in front of his machines, to close the session, as he lives and survives connected to his phone or console causing lawlessness in his person and tends to total elimination of social relations. This symptom is called phubbing (@JovenesPorvenir, nd).

Sometimes however, the problem underlying personality as excessive shyness, low self-esteem or body image rejection, among others. Sometimes personal dissatisfaction with their lives or lacking a constant affection and aims to fill this void with an imaginary world. In these cases, the Internet or social networks act as a technological prosthesis in his life (Echeburúa, 2013).

Misuse of money. Personal finances are also passed on. This behavior generates investment in disproportionate amounts of money and bills can become elevated.

Lying about the use of technology. Sometimes when addiction is advanced, it is normal that people start making excuses and take a defensive attitude towards others. They engage in lying to others about the prolonged use of these tools (@JovenesPorvenir, nd).

Cancer. Electrical radiation produces changes in the membrane of all body cells, altering cell flows some calcium ions, which could have significant biological effects and cause malfunctions such as insomnia, attention and memory disorders, hypertension, variations in the heart rate, among others.

Neck and fingers pain. The common use of technological equipment causes body discomfort, neck and carpal tunnel due to the position and the systematic use of typing. Bad posture generates various pains ranging from headaches, neck, shoulders, spine disorders, until numbness of limbs, breathing difficulties, muscle shrinkage, abnormal joints and sore ribs.

Nomophobia. Following the high use of technology can lead to psychological problems as not being without these devices feels helpless because they do not know how to respond; this is the case, to sleep with the phone under the pillow and answer calls and messages at a time that is causing sleep disruption that prevents adequate rest (Corcobado, 2015; Cuzzo, Tug and Velázquez, 2011).

Bullying. They are one of the worst infections of the digital society and that directly affects the privacy of individuals. Note that there is presence good of users on the network of networks, but as elsewhere, is also populated by criminals, stalkers, pedophiles, extremists and other monsters.

Driving. Driving while talking, it causes not paying attention to driving, causing further traffic accident or damage to third parties.

Password theft. The danger that more headache brings to our economy if it is the case of phishing without our consent. This situation is known as phishing (Corcobado, 2015).

Lack of sleep. Being connected to the Net, a high time of abnormal connection are engaged (Echeburúa, 2013).

Visual and hearing disorders. Staring at a screen for long time cause eyestrain and dry eyes, which affect permanent vision. Also, excessive volume in the ears can cause hearing loss.

Vibration ghost. People who keep their mobile devices in the vibration mode to avoid the noise, but this feeling, without this occurring actually is, and in any situation constantly going to the device even if it is not vibrating. (Cuozzo, Tusg and Velázquez, 2011).

Digital slavery

In this regard, as the spiritual leader of Tibet, the Dalai Lama said that humanity learns from past mistakes and negative experiences, using a broad

perspective and is not to look at reality from a unique angle. A world without violence, leading to a life based on honesty, truth and friendship.

It is considered that the friendship cannot be bought with money or produced by machines, but is built with sincerity, love and trust, and what it means happiness and peace.

Amid an increasingly globalized and technologically developed world, he exclaimed against technology that can make us more and more slaves. In this sense, he explains that if all are mechanized, then we do not have the ability to see beyond. Complements stating that technology should be used in a good manner, because it sometimes seems that we become their slaves, as well as it happens with money.

He advocated analytical meditation as the way to attain true knowledge, a feat not achieved through technology and artificial intelligence, since those are highly developed, it is impossible to be better than the human mind. Stresses that the human mind will always be better and smarter than machines and robots (Salas, 2014).

It is important to remark that technological slavery can lead to addiction, without being necessarily a drug involved. Addiction is a pathological attachment generating units and human liberty remaining to narrow the field of awareness and restricts the breadth of his interests. Severe interference in the daily lives of the person, school, social, health, sentimental, etc. family level, is required to define a requirement as an addictive behavior.

Addiction can be present in social networks when misuse is made. Thus, an addiction is established when the use of social networks means a loss of control, an absorption in the mental level and a negative change in the daily life of the person concerned.

Digital slavery, can facilitate the bridge toward isolation, poor performance, lack of interest in other issues, behavioral changes, sedentary lifestyle and obesity (Echeburúa, 2013).

Digital ethics

Given that ICTs are invading almost all areas of human life, there have been situations that had not been seen in the mid-twentieth century as violation of

intellectual online property, the globalization of information, violation of the Internet privacy, computer crime, etc.

The new society based on ICT was established as a social instrument for a coherent and inclusive society. No doubt that this partnership has enormous potential and opportunities for participation that transcends techno-centric notion to acquire a human dimension to the shared knowledge is the basis for social cohesion.

Internet technologies further discussions at least not considered important in the pre-Internet era have emerged. This refers to achieving comprehensive and interactive Internet, with the ability to communicate anonymously and reproduction of information in the middle. These characteristics imply a difference in moral and ethical behavior as an electronic network will be morally and ethically different from the one that would take place outside that environment.

However, it is clear that globalization would seem to require Internet linked to global standards that establish patterns of behavior and conduct a

comprehensive defense of the principles and values (Montuschi, 2005: 14, 16, 18, 19).

Digital ethics, allows us to set some principles about what is good and what is bad, on the virtuous behavior to achieve the maximum degree of collective happiness. Moreover, it is based on universal principles that affect judgment, i.e., the human capacity to make decisions, in not legislated land, or as a basis for future legislation as it is digital ethics.

Digital rights

The new digital rights have allowed us to control and overcome the digital slavery, through technological disruptions that allow time for rest and relaxation to reconnect with family and social life; technological disincentives, which creates awareness of potential risks involved to digital slavery and its effect severely transcend the physical and mental health; and the same (Busom, 2015) new digital rights, which can recognize and be recognized as part of a virtual community to be able to assume rights and duties as well as the peculiarities of the new virtual community in which he lives, in violation of the geographic, political, cultural and religious

boundaries too cautiously, as it could fall into the violation of their fundamental rights of being. (Cabañes, nd).

It is important to know that digital rights are fundamental in this century, as in the legal literature, many voices proclaiming the advent of the fourth generation of human rights. A part of the rights to freedom of expression where everyone has the right to seek, receive and impart freely online, social information, political, cultural or other; rights to online privacy, where the Internet is a space for the promotion, security, data protection and copyright, privacy, compliance with human rights and the advancement of social justice, respecting the rights of others; the right of access to cyberspace (Internet access in a safe and free form) regardless of income levels, geographical location or disability of users. All these together, we can reach the so-called fourth generation of human rights, which is the right to associate in online communities (also known as virtual communities) where everyone has the right to seek, receive and impart information freely on the Internet without censorship or interference, preserving the dignity and rights that must be respected and protected in the online environment, regardless of cultural and linguistic diversity, multiculturalism facilitating expression and equality

("Digital Law", 2015; " Internet Governance Forum", 2015; Riofrío, 2014: 16-19).

Comment

From my perspective, today it is perceived that the effect of digital slavery has created risks that threaten the stability and emotional loss as a human being in society.

Social networking has greatly contributed to rely increasingly these digital devices, pending receipt and give an answer on the other.

Frequent consultation of the social networks through mobile devices, has proscribed the violation of fundamental rights, which affect its integrity and reputation as a human being.

Given the above, it has been issuing online behavioral patterns to conserve and preserve the integrity and dignity as such.

Overall, it is to appeal to digital addicted to promote:

1. The time of use should be limited during the day to go slowly releasing dependence on these technological devices. This would help to resume social activities, sports and family.
2. The release of the technological equipment on certain hours such as at mealtimes and at night, especially at bedtime.
3. Not to wear Technological equipment permanently connected to the body and keep it away when not in use.
4. That both hands (fingers) and ears must often use both the right and the left area.
5. Not use when driving.

Bibliography

@JovenesPorvenir. (nd). 5 signs that you're addicted to technology. *Porvenir*.

Recovered from

<http://generacionporvenir.com/content/5-indicios-eres-adicto-las-tecnologias>.

Busom, R. (2015, July 11). Preliminaries for digital ethics. *Digital responsibility*. Recovered from

<http://www.digitalresponsability.com/2015/06/prolegomenos-para-una-etica-digital.html>.

Cabañes, E. (nd). To digital citizenship: an obstacle course. Recovered from
<file:///C:/Users/HP/Downloads/7301-7741-1-PB.pdf>.

Corcobado, M. (2015, november 5). The seven risks of being addicted to social networks [Message in a blog]. Recovered from
<http://tlife.guru/movilidad/los-siete-riesgos-de-ser-adicto-a-las-redes-sociales/>.

Cuozzo, A., Tug, D. y Velázquez, R. (2011, september). The misuse of technology and its consequences [Message in a blog]. Recovered from
<http://malusodelatecnologiaysusconsecuencias.blogspot.com.co/2011/09/el-telefono-celular-un-buen-aliado-del.html>.

Digital rights. (2015, may 20). *Wikipedia* [Electronic version]. Recovered from
https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Derechos_digitales&oldid=82575733

Echeburúa, E. (2013). Caught in social networks. *Crítica*. Recovered from
<http://www.revista-critica.com/la-revista/monografico/analisis/46-atrapados-en-las-redes-sociales>.

El Espectador. (2015, may 17). Read technology. *El Espectador*. Recovered from
<http://www.elespectador.com/opinion/editorial/leer-tecnologia-articulo-561091>.

Internet Governance Forum. (2015). *Internet Rights and Principles Dynamic Coalition*. Recovered from

http://derechoseninternet.com/docs/IRPC_Human_Rights_Charter_Internet.pdf, 7.

Internet World Stats. (2015). *Internet usage statistics. The Internet Big Picture. World Internet Users and 2015 Population Stats*. Recovered from <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>.

Montuschi, L. (2005, august). Ethical aspects of information technology and communication: ethics of computing, Internet and the world wide web. *Revista Ucema*. Recovered from

<http://www.ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/298.pdf>, 14, 16, 18, 19.

Riofrío, J. (2014). The fourth wave of human rights: the digital rights. *Revista latinoamericana de derechos humanos*, 25(1), 16-19. Recovered from <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/derechoshumanos/article/view/6117>.

Salas, M. (2014, december 13). The Dalai Lama warns that technology can turns us into slaves. *La razón.es*. Recovered from <http://www.larazon.es/internacional/el-dalai-lama-advierte-de-que-la-tecnologia-puede-convertirnos-en-esclavos-AY8166525>.



AUTOR: FERNANDO BUSTOS .
TÍTULO: "MONSERATE" .
TÉCNICA: OLEO/LIENZO .
TAMANO: 0.30 X 0.40 MTS .
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS .



La educación es enseñar a desear

*Recibido: 1 de noviembre de 2016. Aceptado:
30 de enero de 2017*

Education is to teach to want*

5. Jairo García Nagles^a

* The proposed theme is to develop a reflection on the excessive use of mobile devices by the young people of this century.

^a Doctor en ciencias pedagógicas del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, La Habana. Doctor en educación, ICFES, Bogotá. Asesor pedagógico permanente de la Corporación Pedagógica Educativa.

corporacionpedagogica2002@gmail.com

La educación es enseñar a desear

El deseo solo existe cuando existe el objeto, y solo existe el objeto cuando existe el deseo. El deseo y el objeto son un par de gemelos, ninguno de los cuales puede venir al mundo un solo instante antes que el otro.

Soren Kierkegaard (Dinamarca, 1813 -1855)

La esencia humana de la educación y la enseñanza es enseñar a la persona a desear.

¿Cómo enseñar a desear?

Preparando a la persona con visión de futuro y sentido cultural de la posvisión; esto es, cargando la mente y el cuerpo de utopías: sueños, historias, fantasías, descubrimientos, invenciones, viajes, hazañas, retos y aventuras. A la educación y la enseñanza les corresponde desarraigar toda prohibición: impedir los discursos que atañen a las conductas que no se deben practicar porque toda arenga represiva es inútil, como es antipedagógico poner de ejemplo el error para enseñar. La mentira destruye las relaciones sociales y el vicio corrompe la psique humana. La verdad es el único ejemplo válido para la formación del carácter de la personalidad.

En diversos estudios se ha demostrado que un minuto con un pensamiento negativo deja el sistema inmunitario en una situación delicada durante varias horas. La prohibición como norma social, la perorata permanente de los padres, las alocuciones opresivas de la escuela causan estrés, que produce sensación de agobio permanente. Este estrés origina cambios muy sorprendentes en el funcionamiento del cerebro y la constelación hormonal, con lo cual se afecta la capacidad intelectual porque deja sin riego sanguíneo aquellas zonas del cerebro más necesarias para tomar decisiones adecuadas. Jamás se debe ignorar que toda noción de desarrollo humano guarda el sentido de la emancipación y la individualidad autónoma.

Los niños de hogares sin mayores recursos económicos, en su gran mayoría, nacen en medio de todas las limitaciones culturales de bienestar social y restricciones que atentan contra la dignidad humana. Como si esto no fuera detestable, dentro de esos hogares, los padres crían sus hijos con todas las prohibiciones para desarrollarse. En ese estado de atraso, el niño llega a la escuela y allí también encuentra interdicciones por doquiera: “No corra”, “No grite”, “No bote basura”, “No pase” (no... no... no...); en lugar de encontrar mandatos culturales que lo inciten a leer, escribir, jugar, inventar, estudiar, dibujar, hablar sobre temas novedosos, transgredir el mundo y poner patas

arriba toda la realidad para que comprenda el conocimiento como una actividad consciente del intelecto que desarrolla toda la potencialidad del ser humano.

Las palabras por sí solas activan los núcleos amigdalinos. Pueden estimular, por ejemplo, los núcleos del miedo, que transforman las hormonas y los procesos mentales. ¡Cuántos seres fracasan en sus aspiraciones y en sus esperanzas debido a la mala educación! En efecto, abundan, los inútiles, los apocados, los abúlicos, los extraviados y los aturdidos. Lamentable que los padres y los maestros no prevean las consecuencias de su ignorancia o su desidia.

Se debe cambiar la realidad actual de la vida del escolar. Para comenzar, debe provocarse un viraje de la concepción de la educación y la enseñanza tradicionalista, puesto que seguir sosteniendo que se aprende con el error es un desacierto conceptual, pedagógico y didáctico. Educar no es reeducar. Al niño se educa porque su cuerpo y su mente están sanos y él debe crecer, formarse y desarrollarse sanamente para que adquiriera la cultura humana que lo hará trascender como una personalidad culta y libre. En esto radica el principio psicosociológico de que la educación forma y desarrolla el carácter

de la personalidad del escolar para que la persona educada, plena de optimismo y segura de sí misma pueda trascender mucho más allá de lo que pudiera anhelar, sin causar daño a su personalidad y a nadie, con sentido de altruismo permanente y camaradería con los demás.

El individuo que ha abandonado los buenos hábitos sociales y está dominado por la incultura necesita ser reeducado porque su mente está viciada y debe corregirse. La reeducación corrige; para ello parte del comportamiento equivocado; esto es, reeducar es tomar el error para tratar de encarrilar de manera correcta la conducta. Toda persona de costumbres insanas debe cambiar la incultura por la cultura, a fin de que aprenda que la conducta del ser humano guarda el sentido de la dignidad social. El niño ineducado será una persona fracasada.

¿De qué ser humano hablan la escuela, el colegio, la universidad? o, mejor, ¿a qué ser humano se está educando y enseñando?

La escuela recibe, por encargo social, la educación de la persona, con la responsabilidad humana de desarrollar su inteligencia y generar comportamientos afectivos, mediante la asimilación de los conocimientos de las ciencias y las artes para que el niño sea educado de modo completo.

Separar uno u otro no es ontológico y tampoco cultural; pues, para que la inteligencia funcione, debe estar motivada de un poder afectivo y otro cognitivo. Ninguna persona podría resolver un problema si este no le interesa y si este no demanda en ella una situación de conocimiento (conceptos, principios, teorías, leyes).

El ímpetu para hacer cualquier cosa yace en el deseo, la motivación afectiva y la capacidad conceptual que se domine en el momento de actuar. Tomemos, por ejemplo, a dos niños que están estudiando aritmética. Uno de ellos siente atracción por los números y avanza constantemente; el otro experimenta incomodidad, angustia, pesantez; es decir, se considera inferior, así como se sienten las personas a las que no les anima estudiar los números. El primer niño aprenderá con más rapidez y el segundo lo hará más despacio. Sin embargo, para ambos es necesario aprender a contar de dos en dos, de tres en tres... Siempre se debe calcular, así como para ambos, cuatro y dos son seis..., seis y dos son ocho... La afectividad no modifica en absoluto la estructura conceptual adquirida. El desarrollo y el conocimiento están en conexiones vivas y dinámicas. Desarrollo y conocimiento son categorías dialécticas.

La educación de la persona es una sola: preparación para la vida y la política. Se educa con el ejemplo vivo de los padres, quienes son los primeros educadores, en la casa. Luego, en la escuela, el ejemplo edificante del maestro se incorpora con la palabra sabia del deseo para que el niño aprenda a desear aquello que debe desear: argumentar siempre la verdad y estudiar con amor para que se articule a la sociedad. La buena voluntad no basta, son los actos del adulto. Todas las manifestaciones de comportamiento a cada instante y en todo lugar educan al niño, ya que le permiten crecer, desarrollarse y educarse permanentemente.

La psiconeuroinmunobiología enseña que existe una conexión sólida entre el pensamiento, la palabra, la mentalidad, la actividad y la fisiología del ser humano. Una conexión que desafía el paradigma tradicional. El pensamiento, la palabra y la actividad son una forma de energía vital que tiene la capacidad de interactuar con el organismo y producir cambios muy profundos que afectan notablemente el aprendizaje y la conducta de la persona. Nuestros pensamientos surgidos del lenguaje en relación permanente con el mundo externo han creado y crean continuamente nuestra concepción de mundo.

Al respecto, el médico Mario Alfonso Puig, especialista en cirugía general de la Universidad Harvard, sostiene:

Hoy sabemos que la confianza de uno mismo, el entusiasmo y la ilusión tienen capacidad de favorecer las ilusiones superiores del cerebro. La zona prefrontal (*sic*) del cerebro, el lugar donde tiene origen el pensamiento más avanzado, donde se inventa nuestro futuro, donde valoramos alternativas y estrategias para solucionar los problemas y tomar decisiones, está tremendamente influida por el sistema límbico, que es nuestro cerebro emocional. Por eso, lo que el corazón quiere sentir, la mente se lo acaba mostrando (Varela, 2014).

Hay que entrenar la mente; entrenar la mente es preparar la cabeza, el corazón y las manos de la persona para la vida y la política, con tal de que la persona educada se articule a la sociedad.

Educar es preparar al niño por la vida. Esto exige: **1. Aprender *gimnasia* y practicar el deporte para desarrollar amor de la persona, de tal manera que siempre se conserve de modo ejemplar el cuerpo físico y se mantenga la**

mente sana con extraordinario espíritu sabio. **2.** Desarrollar las capacidades en habilidades y convertir estas en **destrezas** para aprender a desear lo que se hace, ya que solo deseamos aquello que hacemos porque nos ha producido esfuerzo y satisfacción. **3.** Adquirir la **paciencia** científica de hacer y volver a hacer, una y otra vez, hasta alcanzar el objetivo de la cosa deseada. Educar es batallar hasta alcanzar la victoria. Educar no es resignarse. **4.** Formar el sentido ideológico de la **constancia** por conquistar con dignidad los ideales humanos. El mayor sentido de la cultura humana es que toda obra que se comienza debe terminarse. Constancia, disciplina, rigurosidad y exigencia personal forman y desarrollan una personalidad sólida y consecuente con lo que se piensa, se dice y se hace. **5.** Provocar, permanentemente, el **amor por el estudio** a fin de que se aprendan los conocimientos de las ciencias y las artes necesarios para crecer y desarrollarse con sabiduría, libertad y honestidad. **6.** Desarrollar el sentido de **altruismo** como principio cultural de la vida en colectividad para la libertad. La educación cultural correcta de la casa y de la escuela debe enseñar a eliminar toda imagen de mezquindad y toda representación de individuos avaros y utilitarios. El egoísmo es segregación (apartamiento, discriminación, disyunción, desmembración). Egoísmo no es humano. Ser humano es colectividad, solidaridad, fraternidad. **7.** Infundir **amor por el trabajo digno**, que eleve la condición humana de

cada persona porque el trabajo creó al hombre y el hombre creó el trabajo. El hombre como especie humana siempre ha favorecido el trabajo: sin trabajo no existe la familia, tampoco la sociedad. Sin el trabajo no hay vida con dignidad. **8. Aprender a *alimentar el cuerpo* para nutrirlo y vivir sano.** Hipócrates, el padre de la medicina moderna, legó a la humanidad la enseñanza de que los alimentos son los propios medicamentos y los medicamentos son los propios alimentos. **9. Mantener el hábito de *dormir* regularmente.**

Gimnasia, destreza, paciencia, constancia, sentido de altruismo, amor por el estudio, alimentar el cuerpo, trabajar con dignidad y dormir regularmente garantizan una mente en forma. Estos son elementos básicos de la educación humana de excelencia que deben impartirse desde la casa, continuarse en la escuela y perfeccionarse en la universidad. Todo consiste en enseñar al niño a actuar con inteligencia para que aprenda a desear y cuando sea adulto haga las cosas correctamente. Con pequeños trabajos, el niño llega a entender el orden, la precaución y la limpieza. Así empieza a comprender el sentido de responsabilidad. Podemos transmitir la justicia con la generación de amor por los materiales de estudio y la buena conservación de lo que se posee. También podemos amainar la “rebeldía” y la “violencia” mediante los buenos modales

escolares: reciprocidad, honestidad, medida, solidaridad, sonrisa, juego libre, sencillez, seriedad, sinceridad, camaradería y las buenas lecturas de las grandes obras de aquellos autores que transmiten deseos de sabiduría y de libertad.

La escuela debe formar ciudadanos; es decir, está obligada a educar y formar personas de futuro. Por ende, se debe llevar a que el niño atribuya siempre la equivocación a su falta de atención y disciplina, lo cual constituye una lección de entendimiento. El niño ha de aprender a comportarse sin equivocarse porque la educación debe llevarlo a actuar con dignidad y perfección.

¿Cuál es el objetivo permanente de la educación?

Hacer (lograr) que el niño se interese por cosas que por sí mismo no le interesan; para ello, los padres y los maestros deben conseguir el nivel más alto de desarrollo de la atención. La atención es dinámica: está centrada y concentrada sobre un objeto.

Cuando se desea actuar de una manera u otra, siempre debe provocarse incitación de movimiento. Si no pasamos a la acción concreta, a una acción que podamos realizar, no aprendemos nada; por ejemplo: ver a un bailarín.

Con eso no se aprende a bailar; seguramente, se genera sensibilidad de movimiento por el baile. A bailar se aprende bailando con constancia, estudiando los movimientos del cuerpo y la armonía del ritmo. Oír a un guitarrista, ver un cuadro, escuchar a un hombre culto son actividades importantes para conocer las cualidades extraordinarias de las personas dedicadas a la labor del arte. Pero, con solo oír, observar o escuchar, no se desarrolla la nueva personalidad del potencial artista, del pintor o el orador. El niño, como todas las personas, se interesa por lo que hace, ya que solo deseamos aquello que hacemos de manera consciente. Para aprender a desear hay que actuar y estudiar para desarrollar la inteligencia. “La atención, que sólo es la forma intelectual de la voluntad, no puede separarse de la acción” (Alain, 2002: 307).

Aquí también es importante destacar que el aprendizaje consciente es una actividad humana que desarrolla innumerables cualidades físicas y psíquicas que muchos padres de familia y muchos maestros no alcanzan a atisbar porque no descubren la finalidad cultural de la actividad de aprender por la vida. Constancio Cecilio Vigil, (Uruguay, 1867-Argentina, 1954), en *La educación del hijo*, expone a la madre la doble finalidad de la actividad humana, no solo para el hijo, sino para toda persona. El pedagogo uruguayo,

con estilo sencillo, le advierte a la madre el error común de percibir las cosas en sí mismas y no trascender los beneficios personales de todos los esfuerzos del cuerpo físico, la dedicación de tiempo, la disciplina que demanda dedicarnos a realizar una actividad cualquiera. Vigil explica el sentido cultural de la actividad humana de la siguiente manera:

Mientras bordas, ¿supones que lo principal es el bordado?

– A mí, en cambio, me parece que no. Tu error es muy común. Lo principal es siempre inteligencia, talento, invención, sentimiento. Poco o nada significan las cosas en sí. El bordado se aja y envejece. La paciencia, la habilidad, la perseverancia y la disciplina que ejercitas y aumentas mientras lo ejecutas es lo que más vale de tu bordado, lo que quedará en definitiva.

– No lo había pensado nunca.

– Sobre todo, es conveniente que lo recuerdes en lo que se relaciona con tu hijo. Al aprender los ríos y las montañas del globo, lo principal es que ejercita la memoria; al comparar las hojas de las plantas, lo de menos son las hojas, lo de mayor trascendencia consistirá en que aguce su facultad de observación.

– Entonces, es equivocada la idea de las madres que dicen, por ejemplo: “¿Para qué aprenderá mi hija a bailar si no va a ser bailarina?”

– Ignoran esas madres que, al practicar la danza, una criatura no sólo empeña la atención, la voluntad y la memoria, sino que adquiere espontaneidad, delicadeza, desenvoltura y gracia en los movimientos que son valiosas cualidades femeninas. La música comunica al espíritu su armonía. El dibujo es maestro de la observación. Y así en todo. La doble finalidad ha de considerarse en cuanto aprende un niño. A veces los padres se oponen a determinadas disciplinas y aprendizajes porque miran muy superficialmente los objetivos buscados y sólo se detienen en aquellos que aparecen en primer plano. (Vigil, 1960: 163-164).

Para conseguir el interés de la atención, o sea para llegar a la atención voluntaria, primero se debe tener el hábito de la acción: intentar repetidas veces, porque el intento es lo útil y es lo que nos aporta nueva cultura. Cuando persistimos en el intento, aprendemos el nuevo oficio de manera razonada.

Toda persona se interesa por lo que hace y nadie se interesa por nada más. De todo cuanto hacemos vamos formando la concepción del universo y determinando el modo de acercarnos para conocer el mundo exterior. Esa es la tradición de los juegos, los oficios y, en general, los roles, ya sean individuales y colectivos, que han dirigido la atención intelectual de cada persona, de cada grupo de personas y hasta de las instituciones de todo orden.

Es valioso entender que, si asumimos la acción como parte del trabajo permanente, debemos tener plena claridad de no ahogar el pensamiento con la dura ley del trabajo, que hace perder la novedad, la aventura, la capacidad de iniciativa, el sentido de diversión y hasta el furor del asombro, porque muchas veces el trabajo como actividad operaria y mecánica paraliza toda forma nueva de imaginar.

Cuánta alegría se siente cuando saludamos a alguien que nos cuenta que él piensa en el futuro, en la utopía, en la aventura; muy contrario a la pesantez que nos transmite aquella otra persona que nos manifiesta que su vida se va en trabajar, trabajar y trabajar. Cuando concentramos la atención en uno y otro rostro, notamos diferencias psíquicas marcadas. Al primero lo sentimos sonreír, lo notamos volar por los aires; en cambio, en el segundo se percibe el

cansancio físico. En *Memorias de un impostor*, Vicente Riva escribe: “El mundo es un espejo que devuelve a cada uno su imagen. Quien lo mira con ceño recibe de él mala cara. Quien ríe ante él, encuentra un compañero alegre y bueno; todos podemos elegir a nuestro propio antojo” (Riva, 2000: 151).

Según estadísticas mundiales, más del 75 % de la problemática mental, social y cultural de la población se genera en la familia y se prolonga en la escuela como causa de la vida familiar que está llena de miedos, taras, supersticiones, desamor, represalias, que enferman a la persona. Propongámonos una familia lectora de los clásicos y una escuela de enseñanza de los clásicos para que los niños y los jóvenes crezcan y se desarrollen libres, con amor a la justicia y un profundo arraigo por la obra de la humanidad.

El entrenamiento de la mente tiene extraordinario poder para actuar, pensar y decidir. No reaccionamos por automatismos, sino por las ideas que, mediante la relación con la naturaleza, la sociedad y el mundo externo, hemos incorporado. La espontaneidad es la preparación para la actuación. Si una persona cambia hábitos de actuación y pensamiento y entrena su integridad al honrar su propia palabra y actuar de manera consecuente con lo que piensa, lo que hace y lo que dice su propio cerebro, conserva su actividad cerebral en

excelentes condiciones. Esto es, cuando decimos “Voy a hacer esto” y no lo hacemos, alteramos fisiológicamente nuestro cerebro.

Objeto-acción-conocimiento forman una unidad dialéctica imposible de disolver, como es imposible divorciar la teoría de la práctica en cuanto que el conocimiento en acción precede al conocimiento del objeto y el conocimiento del objeto es posible mediante el conocimiento en acción, con lo cual no puede existir el objeto sino está precedido de una acción de conocimiento y no puede haber una acción de conocimiento sino hay un objeto de conocimiento.

Padres de familia y maestros deben saber que la vanguardia de la educación es la curiosidad; cuando un maestro no causa curiosidad en un estudiante, menos puede causarle interés por descubrir el nuevo conocimiento. Entonces, la educación es imposible. Desde esta visión conceptual, la escuela representa la imagen de un taller, no una sala de espectáculos y tampoco una fábrica. En el aula de clase, cada alumno tiene que actuar sin cesar y efectuar uno y otro intento sin parar porque el maestro está tallando en él la conducta de la nueva personalidad.

El maestro debe modelar permanentemente para que los movimientos de imitación y exaltación del alumno inciten a modificar y cambiar hasta perfeccionar la conducta mediante la repetición consciente y la comprobación de que sí tiene las fuerzas, las capacidades y las habilidades para intentarlo hacer en cada momento y trascender con nuevos impulsos. La única condición que debe conservar el maestro es que todo intento de su alumno siempre debe estar a su alcance, provocando nuevos retos continuamente. Encontramos el mejor ejemplo en el maestro de primero de primaria, quien inicia al niño en el mundo intelectual con la enseñanza de dos líneas: la línea recta (horizontal, vertical, inclinada) y la línea curva (abierta, cerrada, perfecta). Con la enseñanza de estas dos líneas, el alumno aprende a trazar las grafías del alfabeto y a diseñar los números del sistema decimal, componentes básicos para comenzar el aprendizaje de la lectura y la escritura de objetos literarios inventados para los niños: adivinanzas, coplas, rondas, canciones, relatos, trabalenguas y poesías de autores clásicos.

A partir de esta enseñanza, observamos todo cuanto un niño de primero de primaria es capaz de leer y escribir: empieza por su propio nombre; luego, los nombres de sus padres, maestro, condiscípulos, escritores; avanza con el ejercicio de redactar cartas y crear adivinanzas, escribir noticias raras... Todos

estos saberes académicos producen inmensa admiración de sus padres y un profundo asombro del maestro al reconocer que, si no fuera por su disciplina de estudio y trabajo didáctico planeado, habría sido mucho más lento iniciar al niño en el mundo de la cultura de leer y escribir de manera consciente.

¿Cuántos conceptos didácticos de lenguaje, lengua y literatura necesita idealizar el maestro para entender la labor pedagógica de iniciar a los escolares lectores y escritores de las nuevas generaciones?

El mejor potencial es la conciencia humana propia de quien siempre practica el bien para los demás, sin ninguna señal de egoísmos.

Todo consiste en comprender la capacidad simbólica del niño, ya que el conocimiento surge al lado de la acción. **¿Cómo se desarrolla en los niños la vida simbólica?** Mediante el desarrollo de la capacidad para formar símbolos que son el resultado más directo del conocimiento del objeto. Según nuestra manera de pensar, nosotros no formamos objetos, más bien los percibimos u observamos, los imitamos y, mediante el lenguaje, los nombramos, los clasificamos y podemos tratarlos como conceptos. Mucho después, mediante la experiencia objetual y el sentido de idealización,

creamos nuevos objetos para transformar la realidad. El conocimiento es un componente implícito de la acción.

Los conocimientos que los niños tienen de los objetos se representan, inicialmente, de forma muy clara, en el juego simbólico y las fantasías internas porque el símbolo representa cualquier situación psicológica que tenga significado más allá de su presencia inmediata en la acción. Los símbolos representativos son convencionales, en contraposición con los símbolos no representativos, que son idiosincrásicos.

Las primeras formas simbólicas de los niños se dan en los gestos de imitación y en el juego de ficción. Los niños construyen símbolos en sus juegos, mediante la asociación mental libre. El niño que juega permanentemente está inventando símbolos y leyes de juego.

La metodología de enseñanza integrada no admite niños espectadores, tampoco inertes ni distraídos ni aburridos. Allí, todos los estudiantes adelantan acciones interesantes: trazar líneas, diseñar objetos, escuchar historias, atender la lectura modelo del maestro, leer antes de aprender a leer y escribir antes de saber escribir; de tal modo que, cuando se lee y se escribe

sin tener al frente al maestro, el alumno goza de alegría y sus padres se sienten perplejos como si todo fuera un asunto de magia.

La enseñanza también comprende el enigma de aprender lo desconocido hasta ascender, mediante ejercicios complejos que evidencian resultados extraordinarios, en la conducta del escolar.

El trabajo escolar es diverso. El maestro debe innovar múltiples estrategias para ganar la atención del alumno; es decir, buscar todas las formas posibles para que el escolar llegue a representar acciones de aprendizaje que sean vistas como acontecimiento original. Se ha comprobado que proponer ejercicios sencillos con un tiempo limitado despierta la atención y la orienta hacia las condiciones personales de cada uno; de tal manera que todo depende del aprendiz: su propia disciplina, su propia pasión y su propia determinación para entrenar. Los ejemplos son abundantes: cuando el niño está aprendiendo a calcular en sucesión progresiva de 1, 2, 3, 4... en tiempo limitado, surge la alegría inusitada. Los más diligentes podrán llegar más lejos en resultados de cálculo. Lo mismo sucede con los ejercicios de transcripción de escritura de objetos literarios.

Limitar el tiempo, en el momento de reforzar un aprendizaje, genera interés por mostrar lo aprendido; además, disciplina la labor de entrenamiento y búsqueda. La memoria se desarrolla a gran velocidad cuando se lee dos o tres veces una adivinanza, y se le pide al alumno que la repita o la transcriba. Todo eso despierta gran interés, que está totalmente centrado en el objeto literario que se debe memorizar o recitar.

En toda acción hay un componente de impulso (deseo) y otro de razón. Pero ninguna acción humana tiene o puede tener, simplemente, uno u otro. Formemos disciplina de estudio permanente, de búsqueda incesante para que se escriba por deseo, se lea por deseo y se pregunte y se reformulen nuevas cuestiones por deseo de trascender, día tras día. Esta disciplina, convertida en hábito y costumbre intelectual, hace surgir la producción escrita que evidencia el interés científico por la actividad del estudio.

El deseo humano es insaciable como son insaciables el pensamiento y la capacidad de aprender y saber mucho, debido al deseo insuperable de estar emprendiendo acciones nuevas para producir todos los cambios posibles. Esa capacidad de fantasía es tan poderosa que el ser humano es el único capaz de desear y cambiar la escasez en abundancia y la ignorancia por sabiduría; dado

que el ser humano es el único capaz de transformar el mundo en la medida en que se transforma a sí mismo.

Referencias

Alain. (2002). *Charlas sobre educación*. Buenos Aires: Losada.

García Nagles, J. (2007). *Enseñanza de la Lengua*. Ibagué: Corporación Pedagógica Educativa.

García Nagles, J. (2011). *Antología lengua castellana. Grado primero*. Ibagué: Corporación Pedagógica Educativa.

Riva Palacio, V. (2000). *Memorias de un impostor* (toms. I-II). México: Porrúa.

Varela, B. (2014). *Psiconeuroinmunología: Lo que el corazón quiere, la mente se lo muestra*. Recuperado de <https://es.sott.net/article/28930-Psiconeuroinmunologia-Lo-que-el-corazon-quiere-la-mente-se-lo-muestra>

Vigil, C. C. (1960). *La educación del hijo*. Buenos Aires: Atlántida.



AUTOR: FERNANDO GUSTOS
TÍTULO: "VIEJO CASERÓN"
TÉCNICA: OIL/LIENZO
TAMAÑO: 40x50 CM
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.



La sociedad ideal (bizarra) entre la sociocrítica y el psicoanálisis.

Recibido: 15 de noviembre de 2017. Aceptado: 22 de diciembre de 2017

The ideal society (bizarre) between sociocriticism and psychoanalysis.

6. Hugo Torres Salazar^a

^a Doctor en historia. Psicoanalista. Profesor e investigador en el Departamento de Historia del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Guadalajara, Jalisco. (México).

htorres@cencar.udg.mx

“...en todos los seres humanos están presentes unas tendencias destructivas, vale decir antisociales y anticulturales, y que en gran número de personas poseen suficiente fuerza para determinar su conducta en la sociedad humana”.

(Freud; 1927).

“La naturaleza proporciona significantes –para llamarlos por su nombre-, y estos significantes organizan de manera inaugural las relaciones humanas, dan las estructuras de estas relaciones y las modelan”.

(Lacan. El inconsciente freudiano y el nuestro: 28).

“La razón es esclava de la emoción y existe para racionalizar la experiencia emocional”

(Bion)

Cros...

“...La gente de este tiempo es una gente perversa...”

Lucas Evangelista. (Mensaje al pueblo de Nínive).

A través del uso metodológico, epistémico y teórico de la sociocrítica (Cros) y del psicoanálisis (Freud), (Lacan), (Bion); haremos un análisis y

caracterización de la sociedad actual a la cual la hemos denominada ideal(bizarra) por manifestar como principales características los siguientes elementos:

- 1.- Empobrecimiento representacional y afectivo. Las patologías de acción.
- 2.- Temporalidad y des-historización, la dificultad en establecer una trama tanto con el pasado como con el futuro, [atrapado en el presente]
- 3.- Crisis del proyecto individual y de los modelos identificatorios colectivos.
- 4.- Evanescencia de los lazos sociales
- 5.- Ausencia del soñar. (Ensoñación y reverié)
- 6.- Presencia de discursos referidos a lo cotidiano y concreto.
- 7.- La cuestión de urgencia.
- 8.- Lo psicossomático, la actuación y el aislamiento.

Tomaremos como eje conductor para desarrollar nuestro trabajo estas dos teorías –sociocrítica y psicoanálisis- y en la descripción explicaremos las aportaciones de cada una de ellas así como la teoría y conceptos del autor de quien se traten.

La sociocrítica de Cros

La obra de Edmond Cros que nos ha legado a través de los cursos que recibimos en la Universidad de Montpellier III, los múltiples trabajos presentados en los Congresos del Instituto Internacional de Sociocrítica, y sus libros; han conformado originalmente una teoría de análisis para aplicarse al campo literario, hoy por la constante ampliación teórica-conceptual como metodológica nos revela su operatividad para analizar cualquier objeto de la cultura; y en este trabajo nos permitirá visualizar como un panóptico todo aquello que a la sociedad contemporánea la caracteriza.

Para validar nuestro trabajo y desde nuestra posición como científicos sociales; aceptamos igual que Monique Carcaud-Macaire; la concepción materialista de la cultura y una visión más materialista de lo ideológico, que en la sociocrítica crosiana se define...

“Más que un protocolo de lectura de las modalidades de los procesos culturales, la sociocrítica montpelleriana ofrece un modelo teórico integrador, lo que es original y fundamental; ofrece a la vez una metodología crítica que, proporcionando los medios de una verdadera textología, abre el acceso al placer de la

aprehensión e, inclusive, a la habilidad de describir los fenómenos de producción de sentido en los objetos culturales”. [Nota: El subrayado es mío] (Carcaud-Macaire; 2005: 28).

La sociocrítica de Montpellier; ha revelado su operatividad para analizar cualquier objeto cultural, y en esta ocasión lo haremos para caracterizar y describir los pormenores que caracterizan a la sociedad de nuestros tiempos; a la cual desde párrafos arriba –supra- la hemos denominado, “sociedad ideal-bizarra”.

El texto-mundo

En nuestro trabajo quedarán implícitos los diferentes códigos de simbolización que son característicos de la sociedad actual y que como determinado tipo textual, a través de la producción y uso de sus códigos quedarán imbricados contextos y circunstancias sociohistóricas. Toda interpretación que hagamos de nuestro texto-mundo, pondrá en movimiento saberes y competencias modelizantes de la sociedad actual; ya que todo objeto cultural deviene de sus circunstancias sociohistóricas.

Las “voces-síntomas”

Una sociedad como un texto se integra por una multiplicidad de “voces-síntomas.

“Efectivamente, los textos comprenden discursos de naturaleza heterogénea, saberes sobre el mundo igualmente heterogéneos, redes de sentido que se constituyen por contigüidades, oposiciones o contradicciones discursivas, que es donde radica su carácter complejo”. (Presentación. IX Congreso Internacional de Sociocrítica. Morelia, Mich. 2005: 11).

Así cada “sujeto cultural” va a disponer de la información de ese universo y emergencia sociohistórica en la cual se desarrolle; pero no sólo desde y para el lenguaje sino también desde su mundo psíquico-mental.

“Este desarrollo es vivido como una dialéctica temporal que proyecta decisivamente en historia la formación del individuo: el estadio del espejo es un drama cuyo empuje interno se precipita de la insuficiencia a la anticipación; y que para el sujeto, preso de la ilusión de la identificación espacial, maquina las fantasías que

se sucederán desde una imagen fragmentada del cuerpo hasta una forma que llamaremos ortopédica de su totalidad –y a la armadura por fin asumida de una identidad enajenante, que va a marcar con su estructura rígida todo su desarrollo mental. (Lacan, El estadio del espejo como formador de la función del yo [je]”: 90).

El adjetivo que le damos a la sociedad actual en su denominación de ideal, resulta por ser demandada como una sociedad de complacencia individual, del goce antes del deseo, de postular la inmediata reparación de la falta y de nulificar la tolerancia a la frustración.

El hombre en esta sociedad de igual manera que el psicótico, regresa a fases del desarrollo con rasgos patológicos que se manifiestan en su cotidianidad, y que al reactualizarse nos ofrecen la cartografía del hombre moderno.

La sociedad actual en su denominación de bizarra, es el resultado de constituirse como un extraño “collage de objetos” (Bion) resultado del proceso de fragmentación ya que no hay una “limpia disociación” entre un objeto, u objetos ideales y malos; desde Klein sería pecho bueno y pecho malo, lo que hace que el objeto se perciba “escindido en pequeños pedazos

conteniendo cada uno una parte diminuta y violentamente hostil del yo; a esto Bion lo ha denominado “objetos bizarros”. El sujeto envenenado en su mundo interno, empieza a lanzarlos hacia el exterior a través de la identificación proyectiva, colocando en la sociedad el elemento bizarro que la caracterizará.

En esta sociedad ideal y bizarra proclive al desarrollo patológico del individuo se hacen presentes diversas características, la mayoría regresivas y que corresponden al desarrollo infantil, de lo cual, el resultado ya no es un adulto sino una “infantilización regresiva”. (Freud).

Escisión e identificación

De acuerdo a Freud en los primeros meses del desarrollo infantil, el bebé transita por diferentes etapas psicosexuales que le permiten su constitución y desarrollo; sin embargo permanecen puntos de fijación, que en etapas posteriores de formación psicótica; se hacen presentes. “En la psicosis se regresa a una fase del desarrollo que en sí no fue normal, sino a una fase en la que estaban presentes perturbaciones patológicas, que crearon bloqueos de desarrollo y constituyeron puntos de fijación”. (p. 3) Tal parece que una característica de nuestra actualidad, son la manifestación de esa parte psicótica de la personalidad expresada en la cotidianidad. No se reconocen

los límites, la prohibición que la norma establece se niega, y se expresa la demanda pulsional en actos; se privilegia el acto por el pensamiento, lo concreto por lo simbólico, el goce por el deseo.¹

Frustración y tolerancia a la frustración

Otro elemento común de nuestro tiempo es la escasa tolerancia a la frustración. En una sociedad de demandas y satisfacciones inmediatas, existe una escasa tolerancia a la frustración lo cual transforma a los objetos en cosas-en-sí; entiéndase objetos-fetiches que no producen satisfacción sino obturan la falta e instalan el goce. El hombre toma y deja, no hay satisfacción ni reparación, por lo tanto se perturba el desarrollo del “aparato para pensar” y se produce un pensamiento concreto, ajeno y extraño a la simbolización.

“Nace de la tendencia a segregar del yo todo lo que pueda devenir fuente de un tal displacer, a arrojarlo hacia afuera, a formar un puro yo-placer, al que se contrapone un ahí-fuera ajeno y amenazador”. (Freud: 68)

¹ Para Lacan la diferencia sustancial entre el goce y el deseo es que en el primero se pierde la autonomía y el derecho de la libertad, mientras que en el segundo se construye el deseo y se adviene como sujeto deseante.

Se actúa antes de pensar, se enferma antes de expresar el síntoma. El hombre actual no escapa de la frustración por la vía alucinatoria –así lo haría el psicótico- sino a través de las patologías de acción; las adicciones; al juego, al sexo, a la droga, a las compras...

Si hay tolerancia a la frustración deviene el pensamiento y se desarrolla un “aparato para pensar pensamientos”; resultando para el sujeto pensante un exterior diferente proclive para el aprendizaje y para la experiencia.

Parte psicótica de la personalidad

Bion afirma que existen en personas neuróticas –“normales”- partes psicóticas de la personalidad que pueden manifestarse en cualquier momento de su vida, porque si esto ocurre, deambulan como personalidades esquizoides, fingen que todo está bien, o se posicionan en un estado “como si”, son los denominados pacientes fronterizos. Se caracterizan entre otros elementos por su denegación de la realidad, las automutilaciones, impulsos destructivos, alucinaciones.

Soportan su enfermedad y deambulan con ella, para sostener su frágil aparato psíquico en proceso constante de desestructuración.

“Infinito es el número de hombres cultos que retrocederían espantados ante el asesinato o el incesto, mas no se deniegan la satisfacción de su avaricia, de su gusto de agredir, de sus apetitos sexuales; no se privan de dañar a los otros mediante la mentira, el fraude, la calumnia toda vez que se encuentran a salvo del castigo; y esto siempre fue así, a lo largo de muchas épocas culturales”.
(Freud: 12).

El reverie o la experiencia de la ensoñación

El “reverie” tiene que ver con la capacidad de la madre para “recolectar” y soportar las identificaciones proyectivas del bebé y transformarlas en objetos buenos que posibiliten el desarrollo y fortalezcan su psiquismo, o sea, la madre es el continente donde se transforman los objetos malos, de muerte, enviados por el bebé al exterior, en objetos buenos, de vida.

“...la capacidad de reverie materna es un modo de expresar el amor, que se agrega a los canales físicos de comunicación. Entra

en relación principalmente con los sentimientos de amor y odio del bebé. Ofreciéndose como continente de ellos, “transforma exitosamente el hambre en satisfacción, el dolor en placer, la soledad en compañía, el miedo a estar muriendo en tranquilidad”.

(p. 14. W. Bion: un recorrido por su vida y su obra. Marcela, Bianchi).

Hoy en nuestro mundo faltan muchas mamás, muchos sujetos que posibiliten la transformación de esos “objetos malos” que se han instalado en el “modus vivendis” de la humanidad; y que perturban no sólo el crecimiento individual sino perturban el desarrollo social con su existencia, permanencia y aceptación. Existe más la individualidad que el colectivo, la ausencia más que el acompañamiento; el yo antes que el nosotros: la discriminación, la intolerancia, la xenofobia, y...

Los objetos bizarros

“El término bizarro grafica la idea de ira y furia...En la fantasía del [sujeto] estos aspectos expulsados [a través de la identificación proyectiva] adquieren existencia propia; ya no son controlados por él. Lejos de perderlos al

expulsarlos, aumentan su ataque y hostilidad”. (p.18. W. bion: un recorrido por su vida y su obra. Marcela, Bianchi).

Los objetos bizarros hacen sentir al sujeto que “las palabras son realmente las cosas reales que designan”.

Son el resultado de encapsulamiento de una partícula de un objeto real externo con un fragmento de la personalidad que lo engulle, de manera que el pensamiento es atacado por ser en sí mismo un elemento vincular. (Bion). Los objetos bizarros atacan al vínculo y al pensamiento.

La personalidad atacada con objetos bizarros, es recortada, dividida en pequeños fragmentos y mediante la identificación proyectiva los expulsa, cayendo en quien caigan, ya que esta acción sólo sirve para evacuar. De esta manera la persona queda librada de aquello que lo enlazaba o mantenía vinculado, con la realidad interna y externa; el objeto bizarro no es un pensamiento sino un objeto malo sólo para evacuarlo.

Agresividad y pulsión de muerte

“La agresividad humana es la expresión genuina de la pulsión de muerte, la manifestación más sustancial de toda pulsión: ser violencia ejercida sobre los marcos del lenguaje, dique que, por otra parte, la genera”. (Daniel Gerber: 86; Biblioteca Digital Crefal)

La cultura, campo de lucha entre Eros y Tánatos

“...la cultura será el campo de lucha entre Eros y Tánatos. Eros tendiendo a la cohesión, al Uno, a la realización de unidades más vastas, para lo cual se apropia de la energía de la pulsión sexual. Tánatos, en cambio, pugnando por el retorno a un estado anterior a la vida”. (Daniel Gerber: 87; Biblioteca Digital Crefal).

Entre el deseo y el goce...”be or no to be”

Los términos goce y deseo-placer aunque ambos parecen semejantes, son radicalmente distintos y tienen consecuencias muy diferentes.

El término goce se refiere a las actitudes en las cuales el sujeto pierde su cuota de libertad. En esta posición el sujeto se ve constreñido al deseo del Otro, pospone su deseo y se somete; se aliena, se mutila y se enferma.

En el deseo asociado con el placer, las conductas del sujeto dejan de estar apegadas cerradamente a un objeto determinado, permitiendo al sujeto ejercer su libertad. Se reconoce en sus acciones y se responsabiliza en el ejercicio de su quehacer social. Aquí el desarrollo individual se posiciona en la falta, en su devenir procura la satisfacción a través del deseo continuo de construcciones sociales e individuales.

“Si lo que Freud descubrió y redescubre de manera cada vez más abierta tiene un sentido, es que el desplazamiento del significante [gozo-placer-deseo] determina a los sujetos en sus actos, en su destino, en sus rechazos, en sus cegueras, en sus éxitos y en su suerte, a despecho de su dotes innatas y de su logro social, sin consideración del carácter o el sexo, y que de buena o mala gana seguirá el tren del significante como armas y bagajes, todo lo dado de lo psicológico”. (Lacan, Seminario sobre la Carta Robada: 24).

La cartografía que hemos hecho del hombre en la sociedad actual bien puede adjudicarse siguiendo a Bion, como sus características principales; un estado onnipotente y a la vez desamparado, impregnado de una violencia moral y

de omnipotencia, produciendo lo que arriba señalamos en el mensaje de Lucas evangelista a los ninivenses; la sociedad de nuestro tiempo es una sociedad perversa y bizarra.

Si hemos expresamos el negativo de la sociedad actual, también presentamos la salida y respuesta a este modelo; la sociedad de nuestro tiempo.

Reparación y reconstrucción del mundo interno/mundo externo

El inicio puede ser la reparación y reconstrucción del mundo interno/mundo externo, donde se instalen los valores humanos como objetos internos; constantes y de referencia para las acciones del sujeto. A través de la internalización de objetos no persecutorios emigrará la incertidumbre y advendrá la confianza y convivencia entre los seres humanos.

Aumento de amor y confianza en las relaciones humanas que experimenten el estado de bienestar y de supervivencia.

“Nuevas generaciones, educadas en el amor y en el respeto por el pensamiento, que experimenten desde temprano los beneficios de la cultura, mantendrían también otra relación con ella, la sentirían

como su posesión más genuina, estarían dispuestas a ofrendarle el sacrificio del trabajo y de satisfacción pulsional que requiere para subsistir”. (Freud; 1996: 8).

Sin asegurarlo podríamos ya no tener otro Ayotzinapa, miseria y hambre en el mundo, prácticas xenofóbicas de discriminación y muerte, reconocimiento de las diferencias etno-raciales, de grupos y de culturas.

Disminución de temores a través de experiencias felices

Si la humanidad desde que se erigió como grupo social para su supervivencia ha hecho caminos de humanización que han llevado a los grupos a su desarrollo y creación no sólo de satisfacciones materiales, económico-sociales sino también las espirituales que tienen que ver con lo más bello y espiritual del ser humano, estas vivencias en forma continua y repetida, harán del hombre un ser cada vez más feliz y sus temores, desencantos y frustraciones serán cada vez más lejanos.

Recuperar la capacidad de ensoñación y reverie.

El ser humano para desarrollarse necesitó y necesitará de otro ser que lo hospede y después de esa estancia de nueve meses, dependerá de los cuidados

de la madre, o del ser humano que lo proteja y lo acompañe en su largo proceso de individuación (Malher). En ese tránsito descubrirá y creará vínculos sociales donde el otro será su “espejo” ...

“El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrecito en ese estadio infans, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar; la matriz simbólica en la que el yo [je] se precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto”. (Lacan, El estadio del espejo: 58).

En recuerdo de ese proceso; se encaminará a recuperar su capacidad de ensoñación y de reverie, para que pueda dar de lo que recibió lo mejor y más bueno; protección, ayuda y hospedaje. Que cuide hasta con su vida el huésped que esté a su cuidado pero con una protección responsable y que pueda ejercer su libertad.

Un aparato para pensar

Un aparato para pensar surge cuando el sujeto es posible de instalar el pensamiento simbólico ante el pensamiento concreto y puede articular pensamientos con significantes. El sujeto promotor del odio y violencia a la realidad interna como externa ataca a su propio aparato para pensar y queda excluido de la capacidad para la simbolización.

Conclusión

La personalidad psicótica con las características que describe Bion, es la personalidad de nuestro tiempo, es la personalidad de nuestra sociedad ideal(bizarra). “Ahí, el instinto de pensar, el aparato para pensarlos, carece de la energía, que los movilice”.

Nos preguntamos; ¿Qué encontramos en la parte psicótica de la personalidad que campea en nuestra sociedad actual? Intolerancia a la frustración, predominio del impulso destructivo, el amor se torna en sadismo, hay pánico al aniquilamiento inminente, existen relaciones de objeto, parciales, prematuras, precipitadas, tenaces y a la vez precarias. Reina la identificación proyectiva Patológica, privan envidia y voracidad; los objetos Bizarros, que son

elementos Beta del yo, “super” yo y los objetos internos, son puestos en el afuera, y desde ahí retalian; prevalece un odio mortal, a la realidad interna y externa, se ataca al frágil aparato para pensar, a los vínculos. Persiste la disociación, florecen arrogancia, alucinosis y la reversión de la perspectiva”. (“Mas allá del aparato para pensar”. Entrevista a Bion, por Hernán Solís Garza. Publicada en Cuadernos de Psicoanálisis. Órgano oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C. Volumen XV. Enero-junio 1982. Números 1 y 2: 41).

Después de esta descripción sólo podemos afirmar con nuestro “aparato para pensar pensamientos” que “cualquier semejanza con la realidad es mera coincidencia”.

Bibliografía

Bion

Cuadernos de Psicoanálisis. Órgano Oficial de la Asociación Psicoanalítica Mexicana, A. C. Volumen XV. Enero – Junio. 1982. Números 1 y 2. *Más allá del aparato para pensar*. Entrevista a Bion por Hernán Solís Garza, 24-43.

Freud, S. (1996). *El porvenir de una ilusión*. [1927]. Obras Completas.

Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 1-56.

Freud, S. (1996). *El malestar en la cultura*. [1930(1929)]. Obras Completas.

Volumen XXI. Buenos Aires: Amorrortu, 65-140.

Lacan, J. (1995). *El Seminario de Jacques Lacan. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Libro 11. (Texto establecido por

Jacques-Alain Miller. Argentina: Ediciones Paidós.

Lacan, J. (1997). *Escritos I*. México: siglo veintiuno editores.



AUTOR: FERNANDO BUSTOS.
TÍTULO: "EN EL TRIGAL".
TECNICA: OLEO/LIENZO.
TAMAÑO: 101x141 CM.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS.



La libertad: potencialidad del onto-existente.

Recibido: 16 de agosto de 2017. Aceptado: 29 de diciembre de 2017

The freedom: potentiality of onto existing*

7. José Moncada Sánchez^a

* Tiene como finalidad presentar los resultados de una investigación sobre la configuración de la categoría libertad como potencialidad del onto-existente (el sujeto) hacia una construcción que lo distinga de la línea ético-moral. Para el logro del mismo se realizó una revisión de los constructos teóricos de hombres de la filosofía, la pedagogía y de la política; como: Platón, Aristóteles, San Agustín, Santo Tomás de Aquino, John Locke, Baruch Spinoza, Henri Bergson, Martín Heidegger, Enrique Dussel, Juan Jacobo Rousseau, John Dewey, Henry Giroux, Paulo Freire, Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, entre otros. A tales constructos se reflexionó por medio de un acto hermenéutico que permitió situar la las ideas que respaldan la configuración proyectada. Como resultado se hallaron categorías que permiten la construcción de una libertad no-constituida o posible como principio-onto-existencial, subjetividad-potencial-dialógica, autorrealización-existencial, situaciones-límites-mediadoras, entre otras; hacia la tendencia de una pedagogía de la interioridad necesaria en el contexto educativo hoy.

^a Posdoctorado en Educación de la Universidad de Oriente. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Especialista en Metodología de la Investigación de la Universidad Rafael Urdaneta. Licenciado en Filosofía de la Universidad Católica “Cecilio Acosta. Economista de la Universidad de los Andes. Entre otras.

jmoncadas@unet.edu.ve

La libertad es un principio del ente, que desde su esencia-existencia obra hacia la realización del sí mismo del sujeto en un contexto específico.

Moncada (2015)

Introducción

Dos elementos motivadores me han acompañado en la decisión de tener esta línea de investigación. En primer lugar, la libertad es una categoría que transversa cada uno de los discursos de la cotidianidad. Su principal relación es con la ética-moral, pero con la seguridad de que existe algo más allá de esta concepción. En segundo lugar, desde lo personal, por ser un sujeto consciente de mi existencia y vivir con el mundo, políticamente complejo, donde la libertad es punto de discordia entre los protagonistas de la dialéctica discursiva de la Venezuela de hoy, extensible a la región. Ella es asumida de acuerdo a la conveniencia de uno y otro, por tanto, era necesario comprenderla desde la neutralidad donde tuviera sentido para todos los ciudadanos por igual.

Estas motivaciones me han llevado a un posicionamiento teórico para la reflexión de la libertad-no-constituida o de la libertad posible. Comienzo por señalar que la libertad, no sólo está presente en el discurso político de la

sociedad latinoamericana, también está presente en el discurso educativo. Un ejemplo de ello la encuentro en la propuesta del Sistema Educativo Bolivariano en Venezuela (2007), donde algunos de sus objetivos, precisamente se enfocan en la libertad. Uno de ellos es la promoción de la independencia cognitiva y la apropiación de los conocimientos que permitan un pensamiento autocrítico, crítico y reflexivo; así como el interés por la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la innovación y sus aplicaciones, desde una perspectiva social que favorezca el **trabajo liberador**, como herramienta para el desarrollo económico, social y político del país, y para la seguridad y soberanía nacional. Entendiéndose como trabajo liberador, la vinculación entre la teoría y la práctica. Es decir, no solo quedarse en lo abstracto de las teorías sino su significación para la comprensión de la realidad contextual. Así, como también, la construcción de una nueva visión del trabajo como dignificador del sujeto humano y la forma de trascender al plano social, siguiendo lo manifestado por Freire (2008: 22), del traspaso de estar en el mundo, a estar con el mundo, la incorporación del individuo al plano histórico y cultural.

Entre otros objetivos de la propuesta educativa bolivariana, está el propiciar experiencias de aprendizajes que permitan formar al nuevo republicano y la

nueva republicana, con principios, actitudes, virtudes y **valores de libertad**, cooperación, solidaridad y convivencia; todo ello relacionado con su contexto histórico-cultural. Es decir, el proceso educativo es una de las fuentes para la formación de los “principios, actitudes, virtudes y valores” en función de la libertad, pero surge la interrogante, ¿cuáles son éstos?, ¿qué elementos nos da el contexto histórico-cultural para comprender estas nociones en función de la libertad?

Al mismo tiempo, se nos plantea como objetivo el fomento del **pensamiento liberador**, creador y transformador - pero ¿liberador en qué sentido? – así como la reflexión crítica, la participación ciudadana y los sentimientos de honor, probidad, amor a la Patria, a las leyes y al trabajo.

Puedo notar que la libertad es empleada como sujeto y como predicado en los diferentes discursos. En este sentido, ¿cómo el individuo latinoamericano puede vivir en libertad?, ¿cuál es su real connotación, significado?, ¿qué nos dice el contexto histórico – cultural al respecto, de cómo podemos comprender la libertad, en su practicidad y no en lo abstracto?, ¿cuál es su significado en los procesos educativos hoy? Preguntas cómo estas no pueden soslayarse cuando nos enfrentamos a un movimiento latinoamericano de

producción de nuevas subjetividades y racionalidades ante los abrumadores cambios culturales, educativos, sociales, tecnológicos, entre otros. De ahí, que estas interrogantes indican la tematización entre las cuales iré configurando mis consideraciones sobre la investigación.

Para dar respuesta a estas interrogantes, recurro a unos fundamentos teóricos que están configurados con elementos claves para reflexionar sobre la libertad. Uno de estos fundamentos, es la herencia cultural del pensamiento occidental sobre la libertad como fenómeno de reflexión. Además, las diferentes teorías educativas, que han sido ejecutadas en los sistemas educativos de Latinoamérica, en la formación de sus ciudadanos, como el naturalismo pedagógico, el activismo pedagógico, la pedagogía humanista, el enfoque tecnológico, la pedagogía crítica, enfoques de aprendizaje (conductual, cognitiva y constructivista), entre otras. Así, como del contexto histórico-político.

¿Cuál es la disciplina que me acompaña en el discernimiento? La Filosofía de la Educación. Es el hilo conductor de la investigación, porque existe la necesidad de ubicarnos en la razón última de la categoría libertad en el plano educativo de América Latina hoy. Este estudio nos lleva a configurar nuevas

categorías, nociones, concepciones y conceptos que enriquecen la filosofía de la educación para nuestro contexto o siendo aún más ambicioso el resurgir o ubicar los primeros indicios de una teoría para concebir la libertad. Esta disciplina o rama de la filosofía les da a todas las demás su verdadera significación. La educación, en este sentido, constituye un problema filosófico, porque la unidad de estudio lo constituye el concepto de sujeto humano, único que debe y puede ser educable.

Indicios teóricos

Parto de la siguiente interrogante **¿cuál es la concepción de libertad como fundamento ontológico de la existencia del sujeto humano en algunos pensadores filosóficos a través de la historia del pensamiento?** La línea de conducción es visualizar a la libertad como fundamento ontológico existencial, en función de la idea que como investigador tengo desde el momento en que concebí desarrollar una resignificación de la libertad como no-constituida o posible. Demostré que desde la antigüedad se entreteje esta concepción. Platón (c. 427 – 347 a.C.) ve en la práctica de la virtud el desarrollo del alma hacia lo trascendente. Es decir, un movimiento que consigue su impulso desde la interioridad del sujeto hacia la liberación del alma por medio de la ascendencia en el conocimiento o sabiduría hasta

alcanzar la idea absoluta, el Sumo Bien. Partiendo de estas premisas, la libertad en el pensamiento platónico mora en la interioridad del sujeto humano, como fundamento potencial que encauza la esencia hacia la perfección de la sabiduría.

La concepción aristotélica, establece que toda acción del sujeto humano es buena, siempre y cuando conduzca al Hombre hacia el bien. Ese bien es la felicidad, es el fin hacia todo sujeto debe tender. La actividad que me encauza hacia este logro es la razón, por eso la felicidad debe buscarse en la vida teórica, es decir, en la adquisición del conocimiento. Por consiguiente, la felicidad no es vista como algo externo al sujeto, sino es parte espiritual de él y se logra con el obrar. Obrar que se refleja en la libertad que tenemos cada uno de trascender hacia los fines propuestos como individuos y colectivos. En este sentido, el momento de felicidad es el máximo bien al que presume cada sujeto a través del accionar que impulsa el principio racional del alma, estrechamente relacionado con la libertad como principio ontológico de la existencia.

Continuando con este hilo conductor, encuentro en San Agustín (354 – 430) que la concepción de la libertad es equiparable al libre albedrío. Para el autor,

el libre albedrío como facultad está relacionado con la voluntad, porque con ella el sujeto encauza la decisión de seleccionar entre alternativas, por ser la voluntad libre. Este pensador concibe que en la naturaleza del hombre está la razón o inteligencia donde radica la libertad, porque impulsa a la voluntad en el obrar del sujeto para alcanzar el fin último que es la felicidad que se encuentra en la unión entre la creatura y el creador. La libertad para San Agustín es Dios mismo, quien nos libra de las situaciones límites como el pecado por medio de la gracia. En este sentido, la libertad como fundamento ontológico existencial habita en mi interioridad, porque siempre como creatura tenderé a buscar al creador, que es libertad.

En cuanto a Santo Tomás de Aquino (1225 – 1274), afirma que el sujeto humano es poseedor de libertad porque actúa por juicio, lo que implica tener inteligencia o entendimiento; por tanto, hace uso de la razón o reflexión, lo que le permite al sujeto tener la potestad de decidir antes situaciones distintas. Para el Aquinate, la libertad significa acto, a diferencia de los autores ya referidos, que la ven como potencia. Es acto porque en la cotidianidad la libertad es el principio de ese algo que es. Es decir, en el momento en que el sujeto juzga libremente, es el momento en que la libertad se hace acto. Para Santo Tomás, el análisis del libre albedrío hay que iniciarlo desde lo que es

la elección; en ella según el pensador coinciden dos facultades del sujeto humano. Una la cognoscitiva, se refiere a la deliberación, reflexión ante la consciencia con la cual se juzga la elección. Y, la apetitiva, actúa en el momento del acto en que esta facultad acepta lo elegido por lo cognitivo. Por tanto, la concepción de la libertad como fundamento es la interacción con las otras facultades subjetivas del sujeto humano.

En la concepción moderna, con respecto a lo que es el tiempo histórico, para Baruch Spinoza (1632 – 1677) la libertad es equiparable también a la felicidad. Toda felicidad parte de la potencia de la razón. Con la inteligencia el sujeto alcanza el conocimiento, en este caso, de Dios quien es libre y al conocerlo nos hacemos libres. Para alcanzar la libertad, desde esta perspectiva, debemos ordenar los intereses corporales a la razón o inteligencia. Por eso, es importante que el sujeto humano se conozca a sí mismo, lo que implica conocer lo que desea y, por tanto, saber hacia dónde debe inclinar su acción. Entonces, la libertad está en alcanzar la felicidad suprema, Dios.

Desde un paradigma empírico, para John Locke (1632 – 1704) la libertad es una idea compuesta de sensación y reflexión. Parte como idea, que la libertad

es potencia cuya única situación límite es la mente del propio sujeto. Además, nos afirma que si no se tiene la potencia de elegir, entonces en el sujeto no hay libertad. Por consiguiente, también ella tiene afinidad con otros principios como es el pensamiento y la voluntad. En este sentido, la libertad está sólo en aquellas personas que tienen la capacidad de actuar. Concluye diciendo que la libertad radica en aquellos pensamientos y deseos que lleven la conducta del sujeto hacia la felicidad.

Mientras tanto, en Kant (1724 – 1804), la libertad pertenece al mundo nouménico, a la intuición intelectual. Por tanto, es autónoma porque es ley por sí misma. El autor parte de la naturaleza humana para la comprensión de la libertad. En primer lugar, todos los objetos que conforman el mundo son percibidos sensorialmente, porque se nos aparecen pero no como son en sí. Sólo con el yo-inteligible los puedo conocer. Como sujeto humano pertenezco al mundo sensible por lo que estoy bajo las leyes impuestas por la naturaleza y el mundo. Pero mi consciencia, me permite considerarme del mundo inteligible; por tanto, estoy bajo la ley autónoma de la libertad. La libertad es la ley que dirige mis acciones como sujeto en la cotidianidad de mi devenir. En este sentido, obro bajo el cobijo de la idea de libertad.

En el camino de la contemporaneidad, Henri Bergson (1859 – 1941), plantea que todo obrar que realizo como persona, es un acto libre, porque surge del yo. Para el autor, la libertad es todo lo que representa el yo interno, mi personalidad: sentimientos, valores, actitudes, espiritualidad, sabiduría, inteligencia. En este sentido, somos más libres, mientras más nuestros actos se identifican con el yo fundamental. Desde esta perspectiva, la libertad es un acto de creatividad, porque constantemente estamos obrando desde el yo fundamental.

Seguidamente con Martín Heidegger (1889 – 1976), fortalezco aún más la idea preconcebida de la libertad como principio, como se refleja en los autores ya considerados como unidades de análisis van reflexionando esta perspectiva. El sujeto en Heidegger es el “estar ahí”, es único. Por medio de la acción de la voluntad trasciende esa existencia y se transforma el sujeto. Este sobrepasar o transformar es lo que el autor conoce como libertad. De esta forma, la libertad es permitir que la esencia del sujeto se proyecte y se transforme de acuerdo a ese mundo cultural al cual pertenece. Así, la libertad es el fundamento que envuelve al sujeto humano que construye su historia en su devenir cotidiano. Es un ser histórico, porque la libertad deja ser al sujeto constructor de su propia historia.

Cerrando este primer indicio teórico, Enrique Dussel (n. 1934), la libertad está en la elección de las determinaciones que le permite al sujeto latinoamericano, construir su propia historia. Aquí la libertad indica que ninguna de las determinaciones seleccionadas por el sujeto cumple con su proyecto de vida, por eso la libertad no es acabada, sino que es posible. Es decir, nos da apertura a los sujetos para desarrollar constantemente nuestra persona. Así pues, sin libertad no hay sujeto humano, no hay sentido en la vida.

Partiendo de lo señalado, hasta el momento, la libertad en el contexto de la tradición eurooccidental en sus diferentes posturas epistémicas de algunos de los autores aquí mencionados, es principio de nuestro existir. Por tanto, refleja la inquietud que me embarga de explorar otros caminos para configurar una noción de libertad para nuestro contexto latinoamericano.

La segunda interrogante que me planteo: **¿cuáles han sido algunas de las ideas pedagógicas contemporáneas que han transformado la existencia del sujeto humano?** He señalado en la pregunta anterior que la libertad es principio ontológico existencial del sujeto humano. Los diferentes autores

considerados casi todos coinciden en la libertad como potencialidad para el obrar del sujeto hacia su posibilidad de. Dicho fin, no se logra, desde la nada, debe darse en el marco de un fenómeno, y este es el pedagógico. Así que las ideas que han interactuado en ese devenir de autorrealización o perfección son muy variadas, desde las líneas educativas, pasando por las psicológicas hasta llegar a las políticas de Estado.

Desde la línea educativa en sí, Juan Jacobo Rousseau (1712 – 1778) presenta una concepción educativa natural, donde considera al infante como la unidad numérica, el uno (1). Él es su propio yo. Ya al formar parte del grupo, se convierte sujeto social donde las instituciones borran todo rasgo natural que pueda tener. Para el autor, solo el sujeto es libre bajo una educación natural sin los condicionamientos sociales. Su aporte, trasciende porque es la propuesta educativa que circuló en la época de la ilustración, donde la humanidad renace antes las sociedades feudales y monárquicas. Es considerado el precursor de las escuelas activas. En esta misma línea, John Dewey (1859 – 1952), promotor del activismo pedagógico, plantea que la educación es el fenómeno que encauza la autorrealización del sujeto en la existencia impulsado por la libertad como fundamento creativo en la formación de la personalidad histórica social. En este sentido, a diferencia de

Rousseau, plantea que uno de los procesos de la formación natural del sujeto es integrarse a su entorno, es decir, formar parte de su historia y cultura. Para alcanzar este fin es necesario que el infante sea activo en su proceso de formación, partiendo del hecho de que la libertad encauzara el proceso de autorrealización.

También considera que la inteligencia actúa en función de la acción del infante, para que él se forme las imágenes de su entorno de acuerdo a sus necesidades y requerimientos, obre en libertad. Esta perspectiva rompe con el paradigma de pasividad existente en la formación educativa, aunque hoy persiste. Se sigue la lucha para activar estas ideas precursoras.

Desde el punto de vista de la psicología, avances y retrocesos han signado sus planteamientos. Por ejemplo, Skinner (1904 – 1990) representa un retroceso al señalar que la libertad es una categoría obsoleta, porque solo la identifica con el hecho político. Como en Estados Unidos, de donde es originario, no hay tiranía sino democracia, por tanto, esta categoría no era necesaria en el discurso educativo. Partiendo de este señalamiento, establece que es el ambiente quien condiciona la conducta del sujeto, no otro sujeto. Mejor dicho, el sujeto por medio de la manipulación del ambiente puede

influnciar en la conducta de los formados. Esta teoría psicológica, es claro ejemplo de cómo esta ciencia repercute en los procesos transformadores de la sociedad, donde realmente la libertad no tenía importancia en el momento de evaluarse un proceso formativo.

Ante situaciones como estas, responde la línea política de la pedagogía como la crítica. Una respuesta contestataria ante las inequidades e injusticias que se implementan desde los centros de poder del conocimiento. Es una apertura, de la existencia de nuevas visiones que se deben asumir en los pueblos ante el control opresor. Propuestas pedagógicas, muy bien aceptadas en el contexto latinoamericano.

Una de las críticas es sobre como las teorías provenientes de los centros de poder del conocimiento, que siempre han sido impuestas como si fuesen universales sin considerar el contexto cultural y los espacios donde la han ejecutado. Pero, al mismo tiempo, han criticado algunas de las teorías que han surgido para trascender las tradicionales. Esto lo reflexiona Henry Giroux (n. 1943). En este sentido, nos invita que la construcción de teorías educativas nuevas, primero se debe descubrir las insuficiencias e imperfecciones de los constructos ya concluidos. Por tanto, las teorías deben llegar a transformarse

desde un discurso crítico y emancipador. Desde esta perspectiva, el oprimido debe construir su conocimiento, porque este permite recuperar y practicar la herencia cultural presente en su espacio histórico y cultural. Entonces, desde las conductas religiosas, folklóricas, laborales, cotidianas pueden encontrarse imágenes fugaces de la libertad. Esta resistencia, que nos invitan desde la pedagogía crítica, es para desarrollar la emancipación desde la sensibilidad, lo imaginario, subjetivo y objetivo. Y, la resistencia debe comenzarse desde la escuela, porque no hay resistencia impuesta desde el poder, hay que formarla desde la base de la colectividad.

De este modo, Paulo Freire (1921 – 1997), desde su vivencia-existencial al lado del pueblo oprimido nos lega todo un contexto teórico pedagógico, al cual puede optarse para transformar la sociedad latinoamericana hacia el fortalecimiento de la identidad y memoria histórica. Freire, nos dice, que el sujeto humano es el único ser capaz de trascender. Esta transcendencia consiste en reconocer su lugar en el mundo y tomar consciencia de ello. Además, significa que el sujeto es un ser inacabado. Una de las críticas fuerte encontrada en el pensamiento del autor, es sobre la pedagogía en la región, es elaborada y ejecutada en función de las necesidades de un Estado que al mismo tiempo atiende los lineamientos de los centros de poder del

conocimiento. Influencia que contribuye a la deshumanización de los no-lugares, donde la prioridad por lo material está por encima de lo espiritual. Por tanto, estas pedagogías impuestas de otras latitudes no ha liberado al sujeto latinoamericano en sí, más bien los ha convertido en opresores de su misma sangre, el oprimido. Para Freire, el proceso de liberación, es cuando tomo conciencia en la transformación a “ser más”.

En este sentido, las teorías pedagógicas impuestas en nuestro contexto por medio de las políticas educativas públicas, precisamente, no han estado en función de formar desde la libertad hacia la autorrealización del sujeto latinoamericano. Por tal razón, hoy día nuestra región existe ese deseo aún de alcanzar esa libertad, donde el capitalismo salvaje que forma parte de la cotidianidad no ha podido satisfacer a través del mercadeo material la insatisfacción espiritual que constantemente embarga a cada uno de los sujetos latinoamericanos, porque se responde a un mercado que solo forma capital, y descuida totalmente lo humano que forma esa capital.

La tercera interrogante planteada es: **¿cuáles son algunas de las visiones de libertad que se ha generado en el devenir histórico, político y educativo en Latinoamérica?** La libertad en la región es una constante en los discursos

que han tenido protagonismo en la conformación pasada y actual de las naciones latinoamericanas. Se le ha considerado para el logro de la independencia política, en el surgimiento de la cultura latinoamericana como representación de lo propio ante el mundo y desde la voz en defensa de la soberanía en pleno siglo XXI. Representantes de cada uno de estos momentos, han dejado un legado a considerar, tomados en esta investigación para la construcción de la libertad-no-constituida o posible.

La primera visión por considerar es la de Simón Rodríguez (1769 – 1854), quien nos dice que el fin de la educación es lo social. En ella está alcanzar el bien para todos sin discriminaciones y diferencias. La educación es para que el ciudadano cultive su inteligencia, fortalezca su voluntad hacia la toma de decisiones para su realización. Todo en ello en libertad. De este modo, se saca un pueblo de la ignorancia con el sentido de enaltecer a la sociedad. Lo importante es la autorrealización o perfeccionamiento del sujeto latinoamericano en base a los principios sociales para vivir en comunidad. La formación de ciudadanía sólo es posible cuando conozcamos nuestros deberes y derechos, lo que implica el reconocimiento del otro, y ese otro me reconozca a mí; todos miembros de una misma colectividad. Entonces, la visión de

libertad está en tomar consciencia de mi lugar en la sociedad, en esa trascendencia de la individualidad a lo colectivo.

La segunda visión, la de Simón Bolívar (1783 – 1830). En el Libertador, la libertad fielmente estuvo como principio fundamental de trascendencia en su interioridad. En su propia vivencia existencial, demuestra que con su obrar siempre alcanzó un bien social, por ejemplo, la independencia política de algunas naciones latinoamericanas. En función de lo social, nos enseña que somos un colectivo con cultura propia, que debe reconocer a los legítimos propietarios de la tierra, el pueblo originario. No podemos dejar a un lado el legado de los españoles, ni de los africanos que enriquecieron a estas tierras con su cultura y trabajo. En este sentido, Bolívar piensa que somos un género humano nuevo. Partiendo de estos indicios, podemos hablar de construir la Patria Grande soñada.

Bolívar, reconoce la necesidad de la educación en la conformación de las nuevas naciones, lamentando que este interés no era el mismo para todos en la época. Pensaba que la educación podía librarnos de la ignorancia, la tiranía y el vicio. Su visión de libertad es el de educar y enseñarla como fundamento

para robustecer la interioridad del sujeto, desde una educación popular, en las mismas condiciones y oportunidades para todo el pueblo latinoamericano.

La tercera visión, es la de José Martí (1853 – 1895), quien invita a conocer nuestro contexto, para descubrir que es lo que nos distingue del resto de la humanidad. Al igual que Simón Bolívar, llama a la conquista del alma propia. Un alma que está integrada por lo natural de los pueblos originarios, por los europeos conquistadores y el negro en el advenimiento de la esclavitud para la región. Somos un pueblo nuevo que quiere reconquistar su libertad, que olvidó en su afán de imitar lo no-propio. La visión de libertad de Martí, está en la trascendencia interior, pero no hacia afuera sino hacia sí mismo, fortaleciendo la interioridad para encaminarse hacia su lugar en el mundo.

La cuarta visión, Hugo Chávez Frías (1954 – 2013). Su invitación es volver la mirada a los orígenes, allí se encuentra el camino hacia la construcción de la Patria Grande. Esto implica, y es una de sus enseñanzas, que no somos solo individuos, sino un colectivo que debería tener los mismos intereses, como el concretar lo inconcluso y es la independencia total de la región. La visión de libertad, es la de tener consciencia y sentido de pertenencia de nuestro lugar en la historia. La libertad desde esta visión es un fundamento de trascendencia

de un individualismo hacia un colectivismo, donde unidos conquistamos nuestro protagonismo en el mundo. La educación, es la principal herramienta para la formación de consciencia y sentido de pertenencia.

La quinta visión es la de José Mujica (n. 1935). También insiste en el sentido de pertenencia que necesita urgentemente la región. Es vivo ejemplo de cómo su vida y pensamiento contribuyó a la transformación social de una nación, en pro de buscar siempre la justicia, equidad y libertad. Hace un llamado a redescubrir el camino de lo originario, porque en nuestra naturaleza interior está lo que nos diferencia de otras culturas. Por tanto, la visión de libertad está en la igualdad de la humanidad. Nadie debe estar por encima del otro.

Y, por último, la séptima visión está en Rafael Correa (n. 1963). Asegura que aún la independencia total no se ha logrado. Para que la libertad tenga sentido debe lograrse la equidad, igualdad y justicia social. Necesario cada uno de estos valores para la construcción de una colectividad firme que se nutre de la autorrealización de sus componentes. La visión de libertad de Correa está en crecer en conocimiento, reconocer lo originario dándole cabida en nuestra sociedad, sin olvidar que lo nuevo, la tecnología nos incluye en la humanidad.

Esto significa que es la única forma de trascender de lo oculto a la luz, al lugar que nos corresponde en el mundo.

A manera de cierre

¿Cuáles son los supuestos teóricos que bajo el principio de libertad configuran una nueva concepción educativa latinoamericana hoy? Estos

supuestos teóricos son cada una de las categorías que nacen a partir de las líneas de fugas detectadas a lo largo de la configuración teórica descrita en las líneas anteriores. Uno de estos supuestos teóricos es la libertad como *principio-ontológico-existencial* del sujeto humano. La libertad es el principio de obrar del sujeto humano que a su vez es esencia y existencia. Entonces, la libertad como principio potencial actúa en ese no-yo que está entre la esencia y la existencia, hacia la autorrealización de éste en función de la idea que tiene para transformar su existencia.

Para comprender esta configuración, quien mejor que Heidegger, que en las trece lecciones que imparte en la Universidad de Friburgo, analiza la proposición fundamental o fundamento que reza: “Nada es sin razón”. Base para reflexionar sobre la construcción de mi propuesta teórica. Comienza diciendo Heidegger (1991): “La proposición del fundamento es: nada es sin

fundamento”. Es decir, todo ente real material o ideal, tiene un fundamento. Por consiguiente, amplia aún más la proposición al señalar: “todo, es decir, toda suerte de cosas que, de algún modo son, sean, tiene un fundamento”. Considerando estas proposiciones, el sujeto humano, por ser real, puedo afirmar consecuentemente que tiene un fundamento, porque él es, y la partícula “es”, indica esencia, ser.

Continúa Heidegger (1991), exponiendo: “El hombre tiene experiencia de sí como siendo el yo, yo que se refiere al mundo de tal manera que lo emplaza ante sí mismo en conexiones representacionales concretas, es decir, juicios...”. Yo, como sujeto humano, participe de una realidad compleja tengo la capacidad de auto-conocerme, al mismo tiempo, significa que puedo auto-representarme, es decir, en mí se da el proceso de subjetivación/objetivación, al mirarme a mí mismo.

Partiendo de estas afirmaciones, ahora el principio del fundamento reza: “Toda cosa, de la suerte que sea, vale como algo en cuanto ente, si y sólo si, como objeto calculable, está seguramente emplazada para el representar” (Ibid.). El fundamento solo “es”, si lo puedo representar desde mi yo, porque lo objetivizo en mi estructura mental. Cuando represento y reconozco ese

fundamento, allí es cuando el ente “es”. Por consiguiente, lo que “soy”, mi propia esencia, es por ser ente. Lo reconozco por el proceso que ejecuto de subjetivación/objetivación desde mi fundamento.

En relación a lo expuesto, hasta el momento, ¿cuál es la relación, entonces del fundamento como categoría explicativa de la libertad? Parto al decir, que yo como ente tengo un fundamento y es el ser: “Nada es sin fundamento”. La partícula “es”, nombra el ser del ente. Siguiendo esta afirmación, ¿qué es la libertad, entonces? Me apoyo en las palabras de Virasoro (1942), parafraseando las mismas, dice: la libertad debe ser comprendida como esencia última de la existencia por su característica potencial, esa fuerza interior que yo como ente, se transforma en acto creador, partiendo del no-ser hacia la constitución de la existencia.

En este caso, es necesario que aclare: en mí, como ente real, soy ser y existencia. A diferencia de Sartre (1943), quien plantea que el ser del hombre es el no-ser o la nada. Difiero del mismo. Para mí, ese no-ser o la nada, juega otro papel importante que no es el de ser esencia, sino el espaciotemporal donde actúa la libertad. El ser representa para mí la razón última de lo que soy como existente; pero, a su vez, soy existencia, porque construyo lo que

me hace ser ante el otro, y la esencia última de ello es la libertad. Todo lo reflexionado, no significa que estoy desmembrado subjetivamente, sino todas las partes hacen el todo.

Es necesario que profundice un poco más sobre la libertad sobre su esencialidad o no. Dice Virasoro (1942: 56), que: “La libertad es el principio del ser y al mismo tiempo su suprema esencia; su raíz existencial última y su contenido o substancia más entrañable”. Difiero con el autor, pienso que la libertad más que ser un principio del ser es principio por sí. Apoyándome en Sartre (1943), afirmo que es un principio, porque la libertad es el principio de acción y obrar del sujeto humano.

Puedo decir, que en la libertad se conjuga la esencia y la existencia. La esencia, porque como lo acabo de señalar, la libertad es principio de acción en el sujeto. Es decir, está allí, es la que impulsa al sujeto a esa nada o no-ser, lo que no soy, para construir la existencia. Por tanto, la libertad es una estructura abierta de sus potencialidades. En este sentido, la esencia del sujeto humano, en cierto modo, está en su hacer, obrar, autorrealizarse, perfeccionarse, en su existencia que será encauzada por la libertad. En esta

libertad fundamental es que tomo consciencia de que puedo encaminar mi vida hacia mi propia posibilidad de.

Seguidamente, en el yo, al que refiero en las líneas precedentes, la configuración subjetividad-potencial-dialógica es un elemento constitutivo del mismo. En esta configuración espaciotemporal, donde mora la libertad como la potencialidad del sujeto humano, es decir, con posibilidad de. La potencialidad implica un arranque con movimiento hacia una perspectiva de vida que se establece el sujeto humano. Este indicio al obrar, proviene de un constante diálogo constante consigo mismo y con el otro.

El obrar, tiene un fin que es la actualidad, que es la configuración teórica autorrealización- existencial. Es decir, la existencia que logro cada vez que obro hacia el alcance de una idea que se convierte en proyecto de vida. Por consiguiente, el espacio entre potencialidad (subjetividad-potencial-dialógica) y actualidad (existencia-autorrealización), donde actúa la libertad como principio-ontológico-existencial. Es decir, el sujeto humano es un ente racional (con inteligencia-voluntad en libertad), que tiene una inteligencia que le permite la elección entre propuestas que estrechamente con la voluntad toma la decisión de ejecutarla en libertad como potencia creadora.

Este obrar, se confronta con las situaciones-límites-mediadoras, es decir, todas aquellas situaciones que más que un obstáculo, son elementos que median para que el sujeto alcance el fin propuesto hacia su actualidad (autorrealización-existencial). En este devenir, el sujeto no está solo, sino en relación con otros, por tanto, vive en una cotidianidad-existencial-con el otro. Estas actividades que hacen vida en la cotidianidad representa la existencia de un colectivo que persiguen un fin común, que para alcanzarlo en igualdad de condiciones, hay que reconocer la condición humana-“de mí-y-del otro”, que constituye al sujeto como ser social que incluye la complejidad de su esencia, lo biológico, lo material y lo espiritual.

Cada uno de estos supuestos constituidos bajo el principio de libertad como potencialidad o posibilidad de, **configurarían una nueva concepción educativa latinoamericana** tan necesaria a nuestro tiempo, donde la burocracia y mal formación reinante en las naciones, las propuestas innovadoras son establecidas con tardanza en su ejecución, perdiéndose quizás la oportunidad de alcanzar la independencia plena tan añorada.

Referentes bibliográficos

Aristóteles (1931). *Obras completas VI. Ética a Nicómaco*. Imp. de L. Rubio
Aguas: Madrid.

Bergson, H. (1999). *Ensayo sobre los datos inmediatos de la conciencia*.
Ediciones Sígueme: Salamanca.

Chávez, H. (2009). *Lanzamiento del Sistema de Formación Socialista Simón
Rodríguez*. Aló presidente teórico del 6 de septiembre de 2009.
Disponible en: [www.minci.gob.ve/2009/08/alo-teorico-6-lanzamiento-
del-sistema-de-formacion-socialista-simon-rodriguez/](http://www.minci.gob.ve/2009/08/alo-teorico-6-lanzamiento-del-sistema-de-formacion-socialista-simon-rodriguez/)

_____. (2009). *Las comunas y los 5 frentes para la construcción del
socialismo*. Aló presidente teórico del 23 de mayo de 2009. Disponible
en:
[www.psuv.org.ve/temas/noticias/comunas-y-cinco-frentes-para-
construcción-socialismo/](http://www.psuv.org.ve/temas/noticias/comunas-y-cinco-frentes-para-construccion-socialismo/)

_____. (2013). *Libro Azul*. Segunda edición: Ediciones Correo Orinoco:
Caracas.

Correa, R. (2013). *Posesión Presidencial. El Capital domina el mundo*. Quito,
24 de mayo de 2013. Disponible en:
<http://www.presidencia.gob.ec/discursos/>

_____. (2015). *Discurso en la III Cumbre de la Comunidad de Estados Latinoamericanos y del Caribe*. San José, Costa Rica. 28 de enero de 2015. Disponible en: <http://www.presidencia.gob.ec/discursos/>

De Aquino, Tomás San (2001). *Summa Theologica I*. Biblioteca de Autores Cristianos: La Editorial Católica: Madrid.

De Hipona, Agustín San (1963). *Obras Completas, De Libero Arbitrio*. Tercera edición. Bibliotecas de Autores Cristianos: La Editorial Católica, S.A.

Dewey, J. (1997). *Mi credo pedagógico*. Centro editor de América Latina: Buenos Aires.

Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Cuarta edición. Editorial nueva América: Bogotá.

_____. (1999). *Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales*. [Artículo en línea]. Revista pasos. No. 84. Julio-agosto. Consultado el 17 de junio de 2015 en: www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/104.pdf

Freire, P. (2008). *La educación como práctica de la libertad*. Segunda edición. Siglo veintiuno editores: Buenos Aires.

_____. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Quincuagésima octava edición. Siglo veintiuno editores: México.

Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación*. Sexta edición.

Editorial Siglo XXI: México.

Heidegger, M. (1927). *Ser y tiempo*. Edición electrónica de

www.philosophia.cl.

_____. (2000). *Ser, Verdad y Fundamento*. Tercera edición. Psicolibro.

_____. (1991). *La proposición del fundamento*. Traducción de Félix Duque.

Edición electrónica de www.philosophia.cl/.

Kant, E. (1785). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Versión

digital: www.infotematica.com.arg

_____. (2003). *Crítica a la razón práctica*. Editorial La Página, S.A.: Buenos

Aires.

Licata, R. (1996). Hombre y Sociedad en el pensamiento de Miguel Ángel

Virasoro. *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*. No. 13, Año

1996, p. 85-100. Consultado el 10 de agosto de 2014 en:

<http://www.bdigital.uncu.edu.ar/objetos/dirigidos/1724/licatacuyo13pdf>

Locke, J. (2000). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Edición

digitalizada.

Martí, J. (2005). *Nuestra América*. Tercera edición. Biblioteca Ayacucho:

Caracas.

Mujica. J. (2013). *Discurso de Mujica en la Asamblea General de las Naciones Unidas*. 24 de septiembre de 2013. Consultado el 23 de junio de 2014 en: <http://iniciativadebate.org/2013/09/27/el-discurso-de-mujica-en-la-onu/>

Platón (1988). *Diálogos III: Fedón, Banquete, Fedro*. Primera edición: Primera reimpresión. Editorial Gredos, S.A.: Madrid.

Rodríguez, S. (1990) *Sociedades Americanas*. Ediciones Biblioteca Ayacucho: Caracas.

Rousseau, J.J. (2000). *Emilio o la Educación*. Editado por: www.elaleph.com
Descargado de: <http://www.educ.ar> .

Sartre, J. P. (1943). *El ser y la nada*. [libro electrónico] Disponible en: http://www.bsolot.info/wp-content/uploads/2011/02/Sartre_Jean_Paul-El_ser_y_la_nada.pdf

Ugarte, M. (1910). *El porvenir de América latina*. Consultado el 8 de mayo de 2015. Disponible en: www.ebiblioteca.org

Virasoro, M. A. (1963). *Curso de Ética*.

_____. (1965). *Intuición metafísica: ensayo de fundamentación de la metafísica como ciencia estricta*. Editorial Carlos Lohlé.

_____. (1942). *La libertad, la existencia y el ser*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras: Buenos Aires.

Fundación Observatorio Multidisciplinario para la Construcción del Conocimiento



Obsknow (958-59861)

Esta revista se terminó en imprimir
En el mes de abril de 2018 en
Bogotá, Colombia
www.obsknow.com

OBSKNOW

Ferreyna

Martín
Comprensión Pasado

Sociedad Observatorio

Esclavitud Agudelo

Posconflicto
desear

Ávila Digital Fundación

Alberto Sociales Torres

Humanas
Ideal
Social

William Jairo

Enseñar Redes Libertad

futuro
José Rincón Hugo

Derecho Moncada

Personas Nagles

Construcción

Humanos presente

Derechos

Multidisciplinario
Maestro
Universitario

Conocimiento