

Una mirada hacia los procesos horizontales y emancipatorios en el acto educativo

A look at the horizontal and emancipatory processes in the educational activity

Recibido: 12 de marzo de 2020 / Aprobado: 24 de mayo de 2020



**WILLIAM OSWALDO^a
SILVA ORTIZ**

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

silvaortizw29@gmail.com

“Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales. Por esto, el diálogo es una exigencia existencial” Paulo Freire

Resumen

Este texto presenta una reflexión sobre el papel del acto educativo como elemento de comprensión en la formación de ciudadanos críticos y propositivos de su ser y estar en el mundo. Para dicha reflexión, se constituye como punto de encuentro el libro: El maestro ignorante del profesor francés Jacques Rancière. Así es que, en la primera parte del texto se

expone la discusión conceptual que existe en dicho libro, como lo son las relaciones docente y estudiante, enseñanza y aprendizaje, atontamiento y emancipación. Seguidamente, se abordan las concepciones sobre una educación que se propenda por espacios horizontales, humanistas y emancipatorios. El punto central da importancia a pensar los procesos de aprendizaje desde la mirada del profesor Rancière, inquiriendo en otros textos significativos de reflexión como los de Bauman y Bourdieu. Finalmente, se aborda la necesidad de propiciar en el contexto educativo una pedagogía emancipadora que construya procesos de aprendizaje a partir del diálogo, la capacidad de asombro y la cooperación, partiendo de otras enunciaciones filosóficas y pedagógicas, como las de Gadamer y Freire.

Palabras clave: diálogo; educación; emancipación; pensamiento crítico; encuentros horizontales.

Abstract

This text approaches the importance of educational acts as elements of comprehension in the formative processes of a critical and proactive citizenship and their being in the world. In this line of ideas, the book *The Ignorant Schoolmaster* from French teacher Jacques Rancière was taken as the main key point to build the perspective given here. Thus, the first part of the text highlights the conceptual discussion given in the book, in terms of the relations between student and teacher, teaching and learning and numbness and emancipation. In second

a. Candidato a Magister en Lenguajes y Literaturas en Educación. Maestría en Educación – Facultad de Ciencias Humanas Universidad Nacional de Colombia. Para contactar al autor: Silvaortizw29@gmail.com

place, the main elements of an education which promotes horizontal, humanistic and emancipatory encounters are discussed. The main point gives great importance to learning processes from Professor Rancière's perspective, supporting these ideas with other valuable perspectives such as the ones developed by Bauman and Bourdieu. Lastly, the text deals with the need to establish emancipatory pedagogies, so that learning processes allow dialogue, astonishment capacity and cooperation, taking other philosophical and pedagogical postures into account, such as the ones by Gadamer and Freire.

Key words: dialogue; education; emancipation; critical thinking; horizontal encounters.

1. Introducción

La educación actual demanda multiplicidades de desarrollos y desafíos que nos invitan a pensar el lugar del ejercicio educativo en torno al diálogo, los procesos horizontales entre la enseñanza y el aprendizaje que impactan las relaciones entre estudiante y profesor y otros elementos propios de las actividades que circulan al interior del contexto educativo. En el terreno de la formación de educadores es habitual que se estudien diferentes corrientes teóricas, métodos y estilos pedagógicos con un buen soporte teórico y empírico. No obstante, es posible que estas corrientes sean asumidas por los educadores como resultado de procesos inconscientes, fruto de sus vivencias en sus etapas de formación básica, media y superior, así como de la trascendencia de las realidades institucionales y las maneras como los estudiantes aprenden en el aula y en el contexto formal educativo.

Al respecto, Recabarren (2017) señala en su investigación que los profesores adquieren un conjunto de conocimientos y habilidades durante un período de tiempo en la vida profesional como resultado de una intervención en contextos diversos y una toma de decisiones aplicadas a situaciones particulares que encuentran durante el desempeño de su labor. De igual modo, Marcelo (2006), citado por la autora, considera que los profesores, así como otras personas, orientan y regulan su conducta a partir del conjunto de conocimientos y creencias que les son propios, determinados por sus vivencias y procesos de aprendizaje que propician en el aula los profesores. En

consecuencia, Recaberran (2017) concluye que, en el contexto de la práctica, los docentes no siempre son conscientes de las decisiones que toman, sino que estas emergen a partir de ejercicios espontáneos y experiencias ya consolidadas por modelos didácticos recibidos anteriormente y estas formas configuran los posibles modelos pedagógicos empleados en las aulas de clase y procesos que requieren ser replanteados y deconstruidos hoy.

De todo lo antes citado, puede deducirse el por qué los docentes utilizan métodos tradicionales, que, por lo general, se caracteriza por propiciar espacios consistentes en una simple tarea de transmisión de conocimiento, muchas veces, estática frente a las dinámicas sociales y culturales, de poca relevancia sobre las relaciones implicadas en los procesos de pensamiento de los estudiantes, situación común en la educación formal. Los enfoques tradicionales sostienen una concepción instrumental y mecanicista del proceso de comunicación y de aprendizaje. Gadamer (1998) señala una de las problemáticas más comunes en el mundo académico: el diálogo unilateral existente entre docente y estudiante. El profesor, "dueño" del conocimiento absoluto, se dedica a hacer un monólogo en el aula y tiende a creer que esta es una buena metodología para educar. Esta situación que aún vemos hoy en día en el aula de clase, trae a colación, justamente, el no reconocimiento de la alteridad del otro y el no estar dispuestos a escuchar su interpretación del mundo.

En muchos espacios educativos en donde prima una enseñanza tradicional es común que el docente tenga una posición hegemónica y se considere como el poseedor de los saberes. Al respecto, Zuleta (2010, p. 4) considera que "la educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, trasmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar". Asimismo, este autor critica el autoritarismo que se vivencia en los espacios académicos y la precaria transferencia de lo que se enseña, es decir, los efectos prácticos de los contenidos que se vivencian en el aula de clase hacia un contexto real como la calle y el trabajo.

Es así que, el aprendizaje en el contexto de la educación, y mayormente la universitaria, debe conllevar, entre otros procesos, interacciones sociales horizontales entre profesores y estudiantes para la consolidación de conocimientos. Desde esta perspectiva de una educación colaborativa, dialogante, intersubjetiva, comprensiva de las realidades del otro, el profesor francés Rancière nos invita a tener una posición reflexiva y crítica sobre el papel protagónico y vital que presenta una pedagogía emancipadora en la formación de ciudadanos en el contexto de la educación formal. Estos procesos de interacción horizontal han sido el objeto de reflexión del profesor Jacques Rancière en su libro *El maestro ignorante*.

Desde este ángulo receptivo del diálogo y la interpretación, Rancière (2002) no es el único que se ha preocupado por unas condiciones de igualdad de aprendizaje entre maestro y estudiante. También, encontramos diversas literaturas que nos ofrecen un panorama similar, por ejemplo, en el texto *Verdad y método II*, Gadamer (1998) manifiesta una de las problemáticas más comunes en el mundo académico: el diálogo particular y distanciado que hay entre docente y estudiante. Por lo cual, cabe preguntarnos: ¿En qué medida seguimos siendo los docentes reproductores inconscientes de ese veto del diálogo entre el

estudiante y el texto? ¿Qué hallazgos significativos de aprendizaje podemos observar los docentes en los estudiantes cuando limitamos sus diálogos y sus interpretaciones?; ¿por qué, a pesar de los avances e innovaciones educativas, se sigue percibiendo un posicionamiento estático y sin perspectiva social?, ¿qué hace falta para establecer sentidos del quehacer docente en un mundo cambiante? Y, ¿cómo juzgamos y evaluamos las voces interpretativas de nuestros alumnos cuando es claro que los textos gozan de diversas lecturas de acuerdo a los prejuicios y experiencias vividas por el lector?

Para responder estas inquietudes, el objetivo que nos hemos propuesto con este estudio es presentar una reflexión sobre el papel del acto educativo que construye procesos de aprendizaje a partir del diálogo, la capacidad de asombro y la cooperación como elemento de comprensión en la formación de ciudadanos críticos y propositivos de su ser y estar en el mundo. Para ello, en primera instancia se pretende dar razones por las cuales es pertinente favorecer este ejercicio reflexivo en el seno de una educación contemporánea que lo solicita, seguidamente se exponen los conceptos clave de lo planteado por el profesor Rancière en el libro mencionado. Luego, se intenta confrontar y desarrollar estos planteamientos con las reflexiones sociales y pedagógicas de otros autores relevantes en el eje temático como Bourdieu y Bauman. Finalmente, se expone la misión del educador a partir de las múltiples miradas que el contexto social y cultural le imponen al trabajo pedagógico, todo esto con el fin de dar respuestas a las preguntas que promueven esta reflexión.

2. Punto de partida

En este punto de comprensión, el profesor Rancière expone en su libro *El maestro ignorante* su posición con los procesos pedagógicos desarrollados por el profesor Joseph Jacotot en el siglo XIX en Francia, cuando había un denominador de educación universal, a lo que dicho profesor llama

emancipación intelectual. Tal emancipación tiene como tesis “cualquier persona puede enseñar a otro lo que quiere; aun lo que no sabe” (Ruiz, 2011, p. 1). Es decir, para enseñar, no necesariamente tengo que saber lo que enseñó, puedo inventarlo o, incluso, ir aprendiendo sobre la situación de aprendizaje en la medida que lo enseñó. Para ello, Rancière señala casos particulares a partir de las prácticas del profesor Jacotot con el fin de situar la discusión dicotómica entre enseñanza y conocimiento, situaciones que se expondrá más adelante. Es así que, la lectura de *El Maestro ignorante* establece reflexiones para la comprensión entre el saber, el poder, la inequidad social, la cooperatividad, el énfasis de los procesos implicados para generar pensamiento crítico y las relaciones entre educación y sociedad.

Para comprender la problemática en la relación enseñanza y aprendizaje, asumimos los maestros, de forma inconsistente e ingenua, que el saber científico y conceptual es un requisito para la enseñanza, de manera que creemos que sin este tipo de conocimiento no puede haber aprendizaje, lo cual no es cierto, puesto que el aprendizaje puede venir por la observación, la reflexión, el empirismo (práctica activa) (Kolb, 1984). Por lo tanto, el aprendizaje no solo viene por un constructo teórico al que comúnmente por desplazamiento se le denomina conocimiento, sino también desde la praxis misma que demandan las artes, las ciencias exactas, las blandas, etc. Tal es la situación que el profesor Rancière defiende, dado que se puede enseñar un tema específico que no conozcamos y lo podemos ir aprendiendo en la medida que intentamos enseñarles a nuestros estudiantes. En otras palabras, Rancière reconfigura el rol del educador como una persona que no lo sabe todo, sino que adquiere experiencias en el aula de clase, tan diversas como las que adquieren sus estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por lo tanto, maestros y estudiantes consolidan un abanico de posibilidades para

acudir a la comprensión de un hecho particular desde sus saberes y experiencias propias. Las verdades son diversas, singulares y auténticas. En este sentido, se pueden enriquecer las maneras en cómo nos aprehendemos del mundo. Es en el aula de clase que se construyen los puentes de encuentro. El docente no puede creer que es quien tiene todo el conocimiento, tampoco puede creer que el alumno es una tabula rasa. Al respecto, Freire, en su obra clásica *Pedagogía del oprimido* (1968), ofrece aportes similares con el concepto de educación bancaria, con la cual caracteriza a la educación, no como un proceso de comunicación de diálogo reflexivo, sino como un proceso que contempla al estudiante como un sujeto pasivo y desconocedor del tema. Este sistema se apoya en la memorización y repetición de los contenidos con el fin de que los estudiantes lo regurgiten en los exámenes. Bajo esta lógica, el educador selecciona la información de forma a priori para luego instruirla a sus estudiantes, viéndose a sí mismo como un vigilante y guardador de verdades únicas e inamovibles. Tal concepción tradicional del proceso de enseñanza es la que se exige ser reconstruida y repensada hoy. En efecto, en consonancia con Martínez (2018, p. 102) podemos afirmar que: “en el contexto actual, el docente debe pasar, de simple transmisor de información, a guía del proceso de enseñanza aprendizaje, convertirse en un motivador y facilitador de recursos, diseñador de nuevos entornos de aprendizaje”.

3. Concepciones sobre la discusión dual: enseñanza y aprendizaje, estudiante y profesor, atontamiento y emancipación.

Para ampliar la explicación sobre los términos clave nombrados en el libro de Rancière, se acude, en primera instancia, hacia una delimitación sobre qué enseñar y cómo aprender. Al respecto, Rancière expone dos vivencias del profesor Jacotot

para explicar que no es necesario poseer un conocimiento para aprender y enseñar. Jacotot demostró que una persona podía enseñar lo que no sabía. Uno de los ejemplos se basa en un grupo de entusiastas holandeses que le solicitaron a Jacotot que les enseñara francés:

Joseph Jacotot, por su parte, ignoraba totalmente el holandés. No existía pues un punto de referencia lingüístico mediante el cual pudiera instruirles en lo que le pedían. Sin embargo, él quería responder a los deseos de ellos. Por eso hacía falta establecer, entre ellos y él, el lazo mínimo de una cosa común. En ese momento, se publicó en Bruselas una edición bilingüe de Telémaco. La cosa en común estaba encontrada y, de este modo, Telémaco entró en la vida de Joseph Jacotot. Hizo enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que fueron llegando a la mitad del primer libro, les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido y les dijo que se contentasen con leer el resto al menos para poderlo contar. Había ahí una solución afortunada, pero también, a pequeña escala, una experiencia filosófica al estilo de las que se apreciaban en el siglo de la Ilustración. Y Joseph Jacotot, en 1818, era todavía un hombre del siglo pasado (Rancière, 2002, p. 6).

De esta manera, Rancière (2002) muestra que no es necesario un saber específico para enseñar. Otro ejemplo que utiliza se refiere al proceso de aprendizaje que atraviesa el niño para adquirir el lenguaje, para lo cual hay una explicación ontogénica y de desarrollo: el niño escucha a los adultos y así va adquiriendo, haciendo hipótesis, imitando, estructurando la gramática, tanto en lo morfológico, lo sintáctico y lo semántico. Para explicar esta situación, pensemos en los procesos iniciales del aprendizaje de la lectoescritura. Un niño

cuando cursa el jardín infantil o el primer grado de primaria ya posee ciertas etapas de grafismos primitivos y de lectura logográfica. (Ferreiro y Teberosky, 1979). Hasta el momento nadie le ha enseñado de manera intencionada a interpretar y producir códigos, señales, imágenes, letras, etc. pero el niño ha visto - desde los espacios urbanos o rurales - que las personas se orientan mirando los gráficos, flechas, señales, símbolos, colores y las imágenes cercanas y demás elementos que circulan por el entorno. De igual modo, el niño es capaz de comprender e interpretar ciertas vallas publicitarias y propagandas cercanas; el infante va repitiendo propagandas radiales y televisivas, incluso, logra fácilmente el manejo de un celular o Tablet y encuentra allí las aplicaciones según sus figuras. En este sentido, los niños antes de llegar a la escuela saben leer palabras de las promociones que ven a diario. Leen porque hacen procesos implicados de comprensión en tanto identifican la relación de la palabra, el objeto y su respectivo uso y pueden describir, narrar y argumentar sobre las condiciones que el ejercicio de aprendizaje les suministra de acuerdo al elemento con el que interactúan en la casa.

En consecuencia, Rancière (2002) utiliza estas analogías para hacernos reflexionar sobre la mediación docente y el estudiante, es decir, que el docente no es la única persona que constituye la zona de desarrollo próxima de sus aprendices. Es por ello que cabe preguntarnos: “¿Cómo puede ser que el maestro sabio no entiende que puede enseñar lo que ignora tan bien como lo que sabe?” (Rancière, 2002, p. 13). En muchos casos, no es necesario que exista un explicador. Rancière (2002) considera que explicar es decirle al otro ignorante, que desde esa mirada hay un ejercicio de poder y de inequidad, así, las relaciones para el saber no deben ser asumidas de modo vertical sino horizontal: “el explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo”. (Rancière, 2002, p. 8). Sin

embargo, hay aprendizajes que necesariamente llevan andamiaje, es decir, estructuras de conocimiento elaboradas. Para ciertos conocimientos, aunque sea se necesita un empuje o impulso para llegar a conclusiones. Tal es el caso del maestro Sócrates, él no daba las respuestas, pero a través de sus preguntas y la incertidumbre que sembraba, hacía que sus interpelados llegaran a conclusiones. Y esto era en temas filosóficos, en otros temas más complejos se necesita del andamiaje de un experto, pues se podría perder un tiempo enorme en la ruta para encontrar el aprendizaje o la respuesta, y muchas veces, hay errores en la respuesta a la que se llega. Tal es el caso de Cristóbal Colón. El navegante era autodidacta y no necesitó de un explicador, sin embargo, el cálculo que hizo de la tierra estaba errado, de hecho, murió y nunca supo que estaba en otro continente.

Entonces, volvamos sobre la relación estudiante, aprendizaje y profesor. ¿Qué sucede cuando el estudiante es capaz de aprender por sus propios medios? El docente, ante un público de estudiantes con capacidades autorreguladas se convierte en intermediario en el diálogo y no en alguien imprescindible que deba estar para que se produzca el aprendizaje. En esta situación, el docente se convierte también en un agente activo del proceso de aprendizaje. Desde este contexto, este es el primer paso para comprender que el docente y el estudiante son el “holograma” creativo del acto pedagógico, que posibilitan desde un diálogo horizontal aprendizajes auténticos y significativos y que dicho aprendizaje puede ser el resultado de un compromiso juicioso en la medida que el estudiante interactúa con el objeto de aprendizaje, aun no recibiendo orientaciones o indicaciones directivas por parte de los maestros. Al respecto, dice Jacotot, referido por Rancière (2002), que cuando un estudiante sabe que es capaz de acceder al conocimiento por sí solo y no necesita un explicador, se encuentra emancipado. No es la instrucción la que nos hace sentir ignorantes, sino la creencia de que la inteligencia del profesor es superior a la nuestra. (Rancière, 2002)

En ese sentido, desde el concepto de relación entre emancipación y atontamiento y la relación docente y estudiante, Rancière (2002) sostiene que “quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender (...) se puede enseñar lo que se ignora. (p. 14). Este filósofo sostiene que la emancipación se puede materializar cuando hay una condición de igualdad. La emancipación se puede presentar de forma grupal y entre dos, de forma horizontal, cuando docente y estudiante están en las mismas condiciones y disposiciones para aprender y ambos se sienten ignorantes; cuando el docente no tenga todas las respuestas de lo que el estudiante debe aprender. Rancière (2002) dice que “lo único que necesitamos es aprender a vivir como personas en igualdad en un mundo desigual” (p. 50). De este modo, se entiende que todos los saberes son válidos e iguales, si bien hay disciplinas que son más abstractas que otras, todas resultan necesarias e importantes de acuerdo a los modos de operar de las sociedades y las naciones, en ese sentido, no existe una superioridad entre una disciplina, arte o ciencia, pues cada quien, de acuerdo a sus intereses, le da sus prioridades, privilegios y posiciones.

En suma, todas las inteligencias están en las mismas condiciones en el seno académico, porque los conocimientos y las artes tienen su complejidad, disciplina, pasión y evolución. Rancière (2002) cuestiona a quienes se sienten inferiores por sus saberes, no porque sean ignorantes en otras situaciones de aprehensión sobre el mundo, sino por despreciarse a sí mismos. Nadie tiene menos o más capacidad, lo que tenemos son inteligencias múltiples. Gardner establece la inteligencia como “un potencial biosociológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen un valor para la cultura” (2001, p. 45). En este sentido, la inteligencia deviene desde diferentes condiciones de desarrollo que pueden representar los seres humanos, condiciones dadas

desde sus experiencias y necesidades del contexto que se ensamblan para abstraer y manejar información, y con ello entender y transformar la cultura.

A pesar de todas las teorías y modelos pedagógicos que se han desarrollado en el siglo XX y pretenden impactar el acto educativo, Martínez (2018) dice que: “con el decurso de los años se ha visto que la escuela tradicional se ha revelado como incapaz para optimizar la manera habitual que el alumnado tiene de aproximarse al mundo, es decir, para superar el pensamiento simplificador, propio de la cultura de la superficialidad dominante, y muy alejado de un pensamiento científico complejo” (p. 101). Según vemos, el acto educativo es complejo y ha sido estudiado por grandes teóricos y desde muchas ciencias. Es por ello que en este espacio reflexivo, tanto Rancière, como Freire y Gardner, nos están invitando a entender el acto educativo como un entramado de inquietudes, preguntas y verdades plurales, en el que cada una contiene su propio sentido de ser y estar en el mundo, y es este el ejercicio que promueve las experiencias de aprendizaje.

Las experiencias son actos estéticos multívocos, cada experiencia es diferente una de la otra, ninguna será la verdadera. Cada experiencia es una lectura, y como en el acto de leer su ejercicio es inagotable, las vivencias nutren y representan modos para poner en perspectiva lo vivenciado. Las experiencias son diversas como habitantes hubo y hay en este mundo. A partir de eso, entender el carácter intersubjetivo y dialógico del contexto educativo es el punto de partida del ejercicio de acervo interpretativo al que acuden permanentemente estudiantes y profesores para la comprensión de sus puestas en común de aprendizajes que circulan y movilizan la práctica educativa.

4. Múltiples miradas sobre la urgente necesidad de la educación contemporánea desde los procesos horizontales, humanistas y emancipatorios

Estas reflexiones hasta aquí descritas gracias a las consideraciones del profesor Rancière nos convocan con urgencia a meditar sobre la asunción de compromiso que en la actualidad deben consolidarse en los profesores y en los estudiantes como sujetos conscientes de sus capacidades ciudadanas, lo cual nos lleva a pensar en el escenario educativo como el medio que permite formarnos y encontrarnos. Es asumirlo también como un espacio protagónico en la comprensión de los caminos de una sociedad. En este sentido de comprensión es que este apartado del texto pretende reflexionar en torno al ejercicio pedagógico que propende por un diálogo horizontal, que nos oriente sobre nuestros sentidos y significados de ser y estar.

En ese orden de ideas, desde el panorama cambiante que presentan las sociedades y los contextos educativos, Bauman (2008) señala que cuando el mundo llega al caos y a la confusión es necesario volver al origen, es decir, hacia los cimientos culturales y sociales de las prácticas vitales, tales como: los encuentros, la seguridad, el equilibrio familiar, emocional, laboral. Hoy vivimos, según Bauman (2008), en los tiempos líquidos donde todo queda rezagado a lo incierto, lo confuso, lo inestable, cambios constantes y ligeros que han conllevado a la humanidad a priorizar lo individual sobre lo colectivo.

Este tipo de perspectiva nos cuestiona. El origen que hemos perdido como especie apunta a aquellos hábitos y costumbres que nos conllevaban a trazar ritmos de trabajo desde la cultura en la que estamos inmersos, mirar al otro como una oportunidad para aprender y construir juntos. Vivimos en tiempos de transformaciones vertiginosas en los que la tolerancia y el respeto por los otros y las cosas cada vez siguen desapareciendo y el mundo del consumo se encarga que este ejercicio de discriminación se esté incrementando aceleradamente.

Por ejemplo, vemos en las aulas de clase, en las reuniones familiares, que niños,

jóvenes y adultos estén con la cara frente a sus dispositivos tecnológicos, ignorando a quienes tienen el turno de la palabra; actividades que interrumpen el proceso comunicativo en tanto no existe una escucha y una oralidad significativa que trascienda los acervos comprensivos de los otros. También, se agrade el contacto humano, el encuentro, la interacción, pues en las miradas nos reconocemos. Los gestos y afirmaciones de los otros nos ayudan a construir y fortalecer la idea de quiénes somos como comunidad y como individuos.

Estas reflexiones nos convocan a mirar e incluir otras posibilidades de trabajo en nuestro rol docente; remueven nuestras concepciones arraigadas de que el rol docente solo equivale a un transmisor de conocimiento, un ejercicio que se queda meramente en el aula. Por el contrario, los maestros somos agentes activos en el capital social y cultural que representamos desde el acto educativo en las aulas de clase y fuera de ellas. Al respecto, Bauman (2008) trata sobre los retos de la educación, cuyo desafío relevante consiste sobre el carácter humanitario que nos debe inquietar y ocupar a nosotros los docentes.

Las dinámicas económicas en un mundo altamente inter-conectado y globalizado han conllevado que el aprendizaje se asuma como un producto y no como un proceso. Observamos que existe un afán por poseer una cantidad de títulos que certifiquen estudios y no los alcances que dichos estudios puedan constituir en el porvenir de la ciudadanía. El mundo del mercado no solo ha permeado los bienes, sino también los servicios, situación que ha calado en el campo de la educación. Posiblemente el sistema educativo se haya desvirtuado de su misión potencial que es la constitución de horizontes de una comunidad. Es cierto que el docente del siglo XXI necesita desarrollar su profesionalización docente, pero debe hacerlo para innovar, para que a partir de las nuevas capacidades obtenidas busque soluciones a los problemas actuales que enfrenta nuestro contexto. Ante esta situación, se sugiere que se implementen en el

aula de clase prácticas sistemáticas, evolutivamente apropiadas, y que sean consecuentes con el desarrollo progresivo de las últimas décadas, en concreto, que nos esforcemos en descubrir cómo los niños y jóvenes del siglo XXI acceden al conocimiento.

La rapidez del mundo actual ha dado como resultado el “síndrome de la impaciencia” (Bauman, 2008), la actitud de no dar espera a los procesos, sino a obtener el fin último de manera inmediata: “en nuestros días, toda demora, dilación o espera se ha transformado en un estigma de inferioridad” (Bauman, 2008, p.22). En la actualidad, los docentes somos testigos de que el sistema educativo ha sufrido unas alteraciones en cómo los jóvenes aprenden y terminan procesos que pueden tardar más tiempo dadas sus complejidades, evoluciones cognitivas, experiencias y demás situaciones que favorezcan el aprendizaje. Al respecto, en Colombia este afán lo podemos encontrar en los denominados centros de validación, donde en unos diez meses una persona valida un ciclo de aprendizaje, según los Estándares Básicos de Competencias, lo que tardaría usualmente dos años de escolaridad.

En el contexto de la educación superior, antiguamente se utilizaba un período de seis meses y hoy en día encontramos universidades cuyo ciclo es un trimestre y otras con métodos andragógicos que tienen ciclos mensuales, situación que pone en tela de juicio el proceso de aprendizaje, en tanto a la profundidad y alcances investigativos en los ejes temáticos propios de las carreras universitarias.

En suma, en estos tiempos coyunturales el sistema educativo debe posibilitar escenarios que promuevan una formación de personas conscientes, críticas y coherentes con un proyecto de sociedad y democracia, situación que solo devendrá de un ejercicio pedagógico humano y emancipador. En consecuencia, cumplir con los tiempos que requieren los procesos es benéfico en la medida en que se considera el diálogo

constructivo como necesario para el aprendizaje, a través de ejercicios que se van hilvanando como parte de la vida misma y que contribuyen al desarrollo sólido y contundente de lo cognitivo y lo social.

De acuerdo a lo expuesto, es necesario emplear un proceso de aprendizaje desde los desarrollos comunicativos horizontales, en el cual educador y educando posean y ofrezcan conocimientos vitales para la construcción de saberes. El estudiante se encuentra en igualdad de condiciones de conocimiento que las que se encuentra el docente en un tema determinado. Esto significa que nosotros los docentes debemos convencernos de que el conocimiento que poseemos no constituye verdades absolutas. En ese sentido, es ideal promover aprendizajes no solo a partir de lecciones magistrales, sino a través de lecciones de vida en las que cada quien, estudiantes y docente, pongan a dialogar y trascender sus conocimientos adquiridos y puedan enriquecer los encuentros en el aula y es así que se va conociendo, haciendo y siendo.

En la medida en que dignifiquemos al estudiante al considerarlo un sujeto pleno de capacidades, será más protagonista de su proceso de aprendizaje y pondrá en función una actividad importante en su quehacer con el fin de construir comunidad. Conforme a esto, no enseñaremos para llenar de conocimiento sin sentido, sino que enseñaremos para el porvenir de un fin vital común: la familia, comunidad, ciudad, sociedad. Por tanto, “la pedagogía desde su forma más natural propende por la reflexión sobre el acto de aprender, lo que implica la comunión entre teoría y práctica en el aula, el ser y el hacer como bases principales de construcción” (Berdugo, 2013, p. 108). La clave está en darnos cuenta cómo realmente aprendemos más y mejor las personas, desde nuestra ubicación espacial, temporal, social y encontrar desde ahí puentes de relación que nos permitan construirnos entre el tú y el yo y reafirmarnos como una sociedad capaz de pensar y formar rutas para la creación de un mundo mejor para todos.

En ese mismo horizonte de significado, el filósofo francés Pierre Bourdieu (2002) afirma que cada ser humano tiene sus propios conocimientos. El hombre es un tejido de aprendizajes y emociones y desde la perspectiva de la educación es imprescindible que el docente y las instituciones de educación lo asuman de esta manera, es decir, una sociedad que valore la diversidad y las expresiones genuinas.

Consecuentemente, la cultura que habita en el individuo determina su campo intelectual. Lo social y lo cultural configuran las singularidades y las pluralidades de los individuos. Ser y estar en un espacio específico posibilita formas de aprendizaje e interacción de determinados saberes que estimulan los procesos interpretativos de análisis. Desde este ángulo, cada persona contiene su propio campo intelectual a partir de sus experiencias, símbolos, signos, esquemas, paradigmas, corporalidades, que le ha brindado el mismo entorno, y que cada quien va configurando y organizando. Es decir, que las diversas esferas de la vida en donde coexista una persona prescriben su capital intelectual. Sin embargo, el docente puede orientar estas singularidades y colaborar con la inversión en el capital intelectual de sus estudiantes. “En la actualidad la información se encuentra deslocalizada y corresponde al docente organizarla, estructurarla y adaptarla a las características del entorno en el cual ejerce su docencia” (Martínez, 2018, p. 102).

5. A modo de conclusión: Diálogo e interpretación libre como la misión del educador

Para cerrar esta reflexión, podemos preguntarnos: ¿Cuál es el papel y el lugar del profesor? Ante esta cuestión, Rancière (2002, p. 8) considera que el papel del educador debe ser “reconocer la distancia entre el material enseñado y el sujeto a instruir, la distancia entre aprender y comprender. El explicador es quien pone y suprime la distancia, quien la despliega y la

reabsorbe en el seno de su palabra”. El profesor, entonces, no es quien enseña su propia interpretación del mundo y la replica a sus estudiantes, sino es quien orienta los procesos de comprensión e interpretación, a partir del panorama amplio y diverso que las humanidades, las artes, las matemáticas, las ciencias, las tecnologías, las ingenierías posibilitan para comprender un hecho específico. La misión del educador posibilita un vuelo en libertad, en el cual, el estudiante construye su propio saber.

En definitiva, el aprendizaje formal es un hecho integrador de una totalidad histórica que implica entender el protagonismo del estudiante como un hecho unificado con la acción socializadora del conocimiento, puesto que es allí en el aula donde se deben potenciar los procesos de interacción y creación. La educación es el puente para desarrollar procesos de comprensión. Cuando se comparten los saberes y las experiencias entre estudiantes y profesores se están generando nuevos elementos de comunicación. Esto significa que la educación como espacio de mediación tiene la posibilidad de ampliar los saberes y los encuentros.

En consonancia de lo que considera Bourdieu (2002) en torno a la educación, debemos trabajar de la mano con la realidad. La educación contemporánea debe evitar un énfasis en rellenar de información sin sentido, sino más bien crear, analizar, interpretar los diferentes textos que circulan en los contextos sociales, políticos, culturales, etc. En efecto, estudiantes y profesores deben tener una perspectiva social, moverse en relación a las experiencias, expectativas y contextos, pues de este modo es que el campo intelectual se puede enriquecer.

En ese orden de ideas, es necesario replantearnos el objetivo de la educación actual. ¿Es posible impulsar una visión y un pensamiento crítico del mundo si solo mantenemos con los estudiantes diálogos superficiales y que solo respondan a nues-

tros intereses? ¿Nos hemos limitado únicamente a reproducir las “verdades absolutas” de nuestras asignaturas y con ello hemos limitado el pensamiento y las percepciones del mundo que tienen nuestros estudiantes? Nuestra tarea como docentes se convierte en este punto en un reto infinito, en un incentivar, no solo en los estudiantes, sino en nosotros mismos, una construcción de individualidades a través de las concepciones, percepciones, prejuicios y experiencias que hemos forjado de nuestra realidad para luego compartirlas con el otro siempre con una escucha atenta y dispuesta hacia la búsqueda de un equilibrio entre nuestras consideraciones, lo que ellos perciben y lo que el mundo nos transmite. Sin duda alguna, como lo plantea Gadamer (1998), el lenguaje permea nuestro pensamiento y nuestra visión de la realidad, pero es gracias a ello que podemos ser y existir en el mundo, en el diálogo, en el logos.

En conclusión, ser docente significa ser fuente de luz, pensamiento creativo, lucha, revolución, dinamismo, resistencia, sinergia, tejido, pasión, deconstrucción, liderazgo e inversionista, entre otras características fundamentales en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos de una apuesta social en común. En definitiva, los senderos y los horizontes de trabajo de los maestros hoy demandan la promoción y el trabajo de un pensamiento complejo y el desarrollo de los procesos de aprendizaje en y desde la emancipación, en un mundo compuesto por múltiples informaciones que los docentes debemos ensamblar y organizar hacia y con los jóvenes y las generaciones venideras.

Referencias

- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A.
- Berdugo, B. (2013). Educación y aprendizaje desde la biopedagogía. Perspectivas de cambio para los procesos educativos. Girardot: Universidad de Cundinamarca, *Revista Caminos Educativos*. 2, 103 – 111.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Editorial Montessor.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. [Versión Adobe Reader]. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/varios/freire.pdf>
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II* (M. Olasagasti, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, D. (2018). ¿Enseñanza tradicional en el siglo XXI? *Revista Neuronum*. Volumen 4. Número 1. Enero-Julio 2018. ISSN: 2422-5193 (En línea)
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Alertes.
- Recabarren, M. (2017). ¿Cómo llegan a ser profesores los estudiantes de pedagogía en educación secundaria en Chile? La práctica y la teoría en la formación del conocimiento profesional docente. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 13(26), 26-35. <https://doi.org/10.29197/cpu.v13i26.261>
- Ruiz, J. (2011). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Buenos Aires: *Revista el peldaño*, Facultad de Artes. 10 -11, 29–30
- Zuleta, E. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Colombia: Omegalfa.