

La escuela viva. Un escenario para la producción estética¹

MANUEL JULIÁN REINOSA VILLA²

Consideración³

Resumen

El cúmulo de vicisitudes que se dan de manera persistente en nuestros espacios escolares, no solo en Colombia, sino en el mundo en general, obliga a pensar la educación en la actualidad como un sistema en crisis, el cual requiere de cambios de índole estructural, que permitan responder de manera asertiva a las necesidades de las instituciones educativas y de la sociedad en general.

El macro-proyecto, “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, consciente de esta realidad, pretende desde un quehacer epistémico, aportar a la solución de algunos de estos interrogantes vitales, ¿Qué hacer? Sobre todo ¿Quién va a hacerlo? ¿Cómo? Es así como entre muchas de las transformaciones, se observa la posibilidad de maestros intelectuales, que dotados de un carácter crítico de su labor educativa y plena conciencia del potencial político de su ejercicio docente, favorezcan una visión epistémica diferente del proceso educativo.

Esta visión, no solo refresca el quehacer del maestro, convirtiéndolo en un profesional más esperanzado, sino más optimista hacia sus estudiantes. La presente investigación pretende significar el papel de algunos maestros y/o intelectuales, que de una manera creativa, se conviertan en evidencia de los cambios que pueden presentarse y que desde sus experiencias, hacen de sus aulas escenarios de producción estética y de sus instituciones, espacios de transformación, de emancipación.

Palabras clave: Creatividad. Maestro intelectual, estética, escuela, agente político, sistema educativo, virus epistémico, emancipación.

The school alive. A scenario for the production aesthetics

Abstract

The heap of vicissitudes that are given in a persistent way in our school spaces, not only in Colombia, but in the world in general, forces to think the education at present as a system about crisis, which needs of changes of structural nature, that they allow to answer in an assertive way to the needs of the educational institutions and of the company in general.

1 Recibido: 29 de abril del 2012. Aceptado: 29 de mayo del 2012.

2 Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Docente vinculado al INEM Felipe Pérez de Pereira Institución desde la que se realiza la investigación. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo Electrónico: majure78@hotmail.com

3 Texto venido de la investigación “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, liderada por Ana Gloria Ríos y Germán Guarín Jurado en la Universidad de Manizales, Colombia.



The macro-project, "Teacher and intellectual in the Colombian education", conscious of this reality, tries from an epistemic task, to reach to the solution of some of these vital questions, what to do? Especially the one who is going to do it? How? It is as well as between many of the transformations, is observed the possibility of intellectual teachers, who provided with a critical character of his educational labor and full conscience of the political potential of his educational exercise, should favoring a vision epistemic different from the educational process.

This vision, not only it refreshes the occupation of the teacher, turning it into a more hopeful, but more optimistic professional towards his students. The present investigation tries to mean the paper of some teachers and / or intellectual, which in a creative way, turn into evidence of the changes that they can present and that from his experiences, do of his classrooms scenes of aesthetic production and of his institutions, spaces of transformation, of emancipation.

Keywords: Creativity. Intellectual master, aesthetics, school, political agent, education system, virus epistemic, emancipation.

1. Justificación

La escuela como base del desarrollo social, es tal vez la institución que menos se ha transformado en los últimos siglos, es así como podríamos decir que un médico de hace doscientos años traído a nuestra época, quedaría perplejo al interior de un quirófano y desde su confusión, abandonaría la posibilidad de realizar cualquier intervención quirúrgica. En cambio un maestro traído desde esta misma época, se las arreglaría para impartir su clase y tal vez con poca dificultad. No es que no haya reflexión ante las necesidades que se han presentado desde el discurrir pedagógico, pero las teorías que se han generado se han abordado de una manera tan acrítica, el rigor epistémico ha sido tan escaso, que las soluciones parece que terminan haciendo más mal que bien. De igual manera, muchos tratan de transformar la realidad de sus aulas, con innovaciones metodológicas que se realizan desde las mismas bases epistémicas de antaño.

Las transformaciones que se realicen, deben obedecer a posturas epistemológicas nuevas, que dotadas de verdadero juicio crítico, muevan el entorno donde se desarrollan y de alguna manera, vayan generando remesones en la estructura

que soporta este sistema educativo. Los autores brindan luces sobre el camino que debe trasegarse en la construcción de esta nueva escuela, pero compete al maestro desde su imaginación, desde su posibilidad de creación, concebir las estrategias que lleven a la realidad estas transformaciones. En nuestro contexto, pareciera que estas alternativas escasean y en momentos la desesperanza crea la sensación de que ni siquiera existen o no pueden darse en las actuales circunstancias educativas.

El macro-proyecto "Maestros e intelectuales en la educación colombiana" y de manera más precisa, la investigación realizada sobre "El maestro intelectual y su función política a partir de su práctica creativa" desde sus hallazgos, debe hacer frente a interrogantes que surgen en este sentido. Para tal fin, aborda maestros e intelectuales con un análisis hermenéutico asiduo, que a partir de sus diversas posturas epistémicas y sobre todo desde sus prácticas creadoras, ofrecen un panorama alentador, sobre el rumbo que puede ir tomando la construcción de esa nueva escuela. Tomando como base la anterior perspectiva, vemos entonces la necesidad de abordar el siguiente interrogante, como problema fundamental de la investigación.

¿Maestros intelectuales desde sus prácticas creadoras, realmente están convirtiéndose en referentes de transformación pedagógica y del papel político del docente?

2. Objetivo general

Interpretar el papel político de transformación social del maestro intelectual, significando experiencias creadoras de algunos docentes, con el fin de ofrecer al gremio educativo, una visión más amplia y esperanzadora de la labor del docente en la actualidad.

3. Referente teórico

3.1. Maestro e intelectuales

Mucho se habla del papel del intelectual en la actualidad. De él se espera no menos que brinden un camino claro y certero, para dar solución a nuestras necesidades más urgentes. Es así como asumimos intelectual, como aquel sujeto crítico que desde su pensar, brinda explicaciones sobre los problemas neurálgicos de su momento histórico, a la vez que arroja luces sobre el rumbo que deberán tomar las transformaciones en la construcción de nuevas sociedades. Una de las críticas arrojadas sobre estos intelectuales, refiere a la desconexión que se viene brindando entre estos y el público en general. Acusados de manejar un lenguaje a veces oscuro, demasiado teórico, se crítica al intelectual de haber abandonado a aquellos a los cuales debería representar y dedicarse a producir para élites que poseen el nivel semántico suficiente para descifrar y asumir realmente sus mensajes. Es así como lo expresa Karl Popper, al referirse al lenguaje del intelectual.

“Los intelectuales deberían dejar de admirar –y tolerar– ese estilo, el estilo de las palabras grandes y oscuras, palabras rimbombantes e incomprensibles. Es una irresponsabilidad intelectual, que socava

el sentido común y destruye la razón. Esto es lo que hace posible la filosofía que se ha denominado relativismo; una filosofía consistente en la tesis de que todas las tesis son más o menos igualmente defendibles desde el punto de vista intelectual.” (Popper, 1981,5).

Todo maestro o mejor aún todo ser humano, es en sí mismo un intelectual, cada persona piensa, analiza su realidad, pero mayoritariamente a niveles superficiales de razonamiento, lo que no permite una comprensión profunda y atinada de la realidad y por ello no se genera una gran proyección hacia un campo social. A partir de lo anterior, toma vigencia las palabras de Germán Guarín Jurado, cuando en su módulo de teoría de la educación crítica, nos dice.

“Estar hoy a la altura de los signos de nuestro tiempo, un poco sobrevolarlos, es estar por encima de nuestras propias circunstancias: de guerra, de exclusión, de mercado, de industria y seriación, de burocratización. Ponernos a la altura de nosotros mismos, profesores, escritores, intelectuales. Instituir con imaginación, situar, poner en acto la potencia de pensar y crear, optar y decidir, actuar divergentemente. No basta la aceptación de la multiplicidad, la comprensión de la diversidad, el descubrimiento de la diferencia si no asumimos la divergencia, la opción – decisión del pensamiento y la actuación libre y creativa, crítica.” (Guarín, 2011,8)

Nos vemos entonces ante la necesidad de intelectuales y maestros que asuman una función política con fuerte dosis de responsabilidad social. Cuando hablamos de maestro intelectual, hacemos referencia a un maestro que armado de un profundo pensamiento crítico, logra comprender no solo los acontecimientos que se suscitan en su aula, sino también las estructuras que sustentan el sistema educativo, este mismo sentido crítico le



permite concientizarse de los límites y de las posibilidades que se le brindan desde ese contexto educativo y dotado de capacidad creativa, desarrolla una visión propia de su quehacer pedagógico. Los maestros intelectuales buscan, exploran, experimentan nuevas formas de acercarse al mundo, de conocerlo y pueden brindar a sus estudiantes un panorama mucho más amplio de aprendizaje.

3.2. Y... ¿Qué hay con la creatividad?

La creatividad se ofrece como un elemento imprescindible en la consolidación de estos maestros intelectuales, entendida como la capacidad de realizar transgresiones a los parámetros, a los estereotipos que rigen un sistema social específico. La originalidad no es algo que se logre en el espacio vacío, se mueve en unos límites que brindan los planos del mismo lenguaje y el entorno social. La creatividad entendida como privilegio de algunos genios de la humanidad, plantea la creación en planos de lo imposible y sumerge al maestro en la necesidad de la repetición, de la reproducción como único camino posible.

Todo ser humano es en esencia un ser creativo, pero las experiencias castradoras sucedidas frecuentemente en la temprana infancia, arrojan un manto de impotencia hacia cualquier forma de creación y se genera un hilo de dependencia tan finamente fortalecido a través de los años, que casi nadie logra salir de su influjo. La creatividad, brota a borbotones de cada ser humano desde la más tierna infancia y se potencializa con el paso de los años, pudiendo ser más fructífera a medida que se avanza en edad y se acumulan experiencias. Desde esta perspectiva lo insinúa Howard Gardner, explicando sobre el proceso de creación.

“En mi opinión, existen claras diferencias entre la actividad artística de los niños y la de los adultos. Si bien el niño puede tener conciencia

de que está haciendo cosas de un modo distinto de otras personas, no aprecia cabalmente las normas y las convenciones de los ámbitos simbólicos; su intrepidez encierra muy poca significación. El artista adulto, en cambio, tiene pleno conocimiento de las normas adoptadas por otros; su voluntad, su compulsión por rechazar las convenciones se concreta, cuando menos, con total conciencia de lo que está haciendo y en muchos casos a un considerable costo psíquico. Como observó una vez Picasso, “Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño”. (Gardner, 1997, 110).

Desde estas posturas, observamos que la creación ni siquiera necesita de un espacio de instrucción o de escolarización, se da de manera muy natural, es decir, el hombre en esencia busca resolver problemas de manera original, pero se hace muy necesario evitar poner trabas a los procesos creativos.

3.3. Al rescate del arte

Ante la crisis de humanismo en la actualidad, el arte resurge como una gran posibilidad de brindar horizontes más dignos para la proyección de los individuos, sobre todo aquellos más sometidos por los centros de poder. El arte como la manifestación más refinada de expresión del ser humano, genera estas posibilidades de exploración, en la medida que permite y favorece la originalidad del individuo y acompañado del dominio de técnicas y herramientas, multiplica las posibilidades de creación, evidenciando así la flexibilidad de la mente humana. La estética es en este sentido, no solo es una posibilidad del desarrollo humano, sino toda una necesidad vital, de tal manera que no solo el individuo se hace a través de su producción original, sino que la sociedad, la cultura, se recrean en pleno a través de estas manifestaciones.



El arte es entonces no solo una evidencia del potencial de expresión del ser humano, sino todo un instrumento de proyección social, el artista no produce para sus adentros, produce casi siempre para un espectador y vive en la añoranza que su obra se convierta en un clásico de reconocimiento universal. Por tanto, su pensar y sus sentir, no es una semántica individual, sino que entregada a un público, se convierte en propiedad colectiva. Toca el entorno, lo mueve, ya sea para sensibilizarlo, cautivarlo o enojarlo, lo dinamiza e inevitablemente lo transforma. La producción estética, es en su sentido más amplio un fuerte instrumento político de transformación social. Hablando de la relación entre la obra y el espectador, nos dice Hans-Georg Gadamer.

“Finalmente, en cuanto determinación del impulso de juego, la apariencia estética es también el lugar de autoconocimiento del hombre como naturaleza sensible-racional, y, en cuanto estructura de la obra de arte, el lugar donde se suprime el tiempo en el tiempo... El arte es una creación ejemplar de existencia autónoma y satisfacción desinteresada. Hay en el arte un libre juego, sin conceptos previos, entre el artista, como genio, y el receptor, como co-genio. Este último es quien desentraña el significado de la obra.” (Gadamer, 1996, 111)

La escuela como escenario de preparación para vivir en el mundo y con el mundo, no solo puede, sino que debe potenciar el arte como expresión del individuo y recreación del contexto social y cultural. Debe posibilitar los espacios para que las producciones originales, no sean una extraña excepción de los ambientes escolares, sino una circunstancia cotidiana del desarrollo institucional. Desde el encuentro de coetáneos, esta producción artística, se hace interesante para el educando, pero sobre todo se potencia, desde la multiplicidad de experiencias que se dan desde el entorno escolar.

3.4. El arte como expresión política

Visto de esta manera, la producción artística puesta en colectivo, se convierte en escenario de lo político. Este, visto como un ejercicio del poder, cubre como una bóveda celeste la existencia en pleno de cada individuo del grupo social, no es posible, desde la vida en colectivo, ser ajeno al ejercicio de poder, es decir no es posible un sujeto apolítico, indiferente a asuntos partidarios sí, pero no a la política como tal. Desde esta perspectiva, soy sujeto que ejerce el poder o me hago sujeto depositario de poder, puedo o no comprender asertivamente cómo se mueven esos hilos de poder, pero inevitablemente estoy bajo su influjo. Veamos qué nos dice Michel Foucault, sobre estas estrategias de poder.

“Del mismo modo, sería necesario saber bien hasta dónde llega el ejercicio del poder, mediante qué conexiones opera y a qué instancias ínfimas de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, y de sujeciones, moviliza. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Hablando con propiedad, nadie es el titular del poder; y, sin embargo, el poder se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo detenta exactamente; pero se sabe quién no lo tiene”. (Foucault, 1977, 112).

Desde lo anterior, observamos que la trascendencia brindada por cualquier individuo en el campo político, dependerá entonces de la fuerza de sus ideas, de la claridad de sus planteamientos, de su influencia sobre su entorno, de su compromiso sobre lo público, en general de la manera como se relacione con el poder. De esta manera, cada maestro es un agente político invaluable, pero la fuerza de su influencia estará lineado por su capacidad creativa, por la fuerza de su producción estética.



De igual forma, la escuela como escenario de aprendizaje para el sujeto que se educa, se establece como un campo de ejercicio político, en donde estas relaciones pueden ser verticales o democráticas; en la primera, cada individuo asume un papel pasivo ante los acontecimientos de su entorno y casi siempre vive y actúa de manera acrítica, en la segunda el sujeto se compromete y participa de manera activa en el devenir de las circunstancias, es permeado por su entorno y a la vez actúa sobre su contexto.

4. Metodología

Tomando como base la esencia misma del presente proyecto y el objeto de estudio planteado para el desarrollo de la investigación, se muestra el análisis de una realidad educativa con muchos matices y un buen grado de complejidad, requiriendo una interpretación no solo profunda, sino cuidadosa, que genere instrumentos pertinentes al proceso investigativo y propicie la generación de resultados realmente válidos y útiles para nuestro contexto. La significación de procesos pedagógicos, tales como las experiencias creativas de los maestros e intelectuales, abordadas desde el presente proyecto, implica un proceso riguroso de interpretación de la realidad, dada la complejidad de relaciones que se generan en estos actos educativos.

Ante las circunstancias descritas con anterioridad, claramente el proyecto no puede estar cómodo desde las posibilidades del método científico, se estaría reduciendo su campo de indagación y su horizonte de reflexión, lo que resultaría inapropiado para el objetivo de la investigación. Desde la perspectiva anterior, se concluye que el proyecto de investigación no tiene un método determinado, este se construye durante la investigación, desde allí, el abanico de la investigación se despliega y las posibilidades se hacen abundantes.

La hermenéutica emerge como la posibilidad metodológica más adecuada,

entendida esta como la lectura de los textos, los contextos y de los sujetos. No basta con auscultar con vehemencia los textos o explicar las características o alcances de los sujetos analizados o de sus contextos, se precisa llegar a dimensiones más profundas y epistémicamente más aferradas a la verdad, se requiere de una transparencia en los lenguajes. Para respetar el planteamiento anterior, requerimos situarnos en sus momentos históricos, desde allí, el análisis de las marcas vitales se evidencia como una necesidad apremiante. No se puede negar la carga emotiva que de alguna manera puede existir en las apreciaciones de las personas directamente relacionadas con las experiencias abordadas, comprender, respetar y reconocer de manera atinada estos matices, permite llegar a juicios de validez.

A la luz de Gadamer, reconocemos entonces en el círculo hermenéutico un camino bastante válido para el desarrollo del proyecto. El partir de la autobiografía del investigador implica volver sobre sí mismo, sobre las afectaciones más vitales de los acontecimientos que han marcado la existencia, allí está lo que realmente mueve el esquema vital. Visto de esta manera, se plantea al sujeto investigador como parte del proyecto, en la medida que lo mueve epistémicamente, partir de la autobiografía evidencia que el interés hacia la creatividad no es solo un interés pedagógico, sino también un anhelo de vida, un reto vital hacia una serie de miedos, posibilidades y hasta de frustraciones del sujeto que investiga.

De un interrogante inicial, empiezan a aparecer un sinfín de interrogantes y de hipótesis, la investigación empieza a desplegarse como una espiral, cada posibilidad abre camino hacia otras nuevas, pero de manera ascendente hacia la consolidación de un objetivo. En el caso del macro-proyecto de investigación de "Maestros e intelectuales en la educación colombiana", con el aporte de los diversos integrantes del equipo investigador, se

abren perspectivas como la autonomía, el fracaso escolar, cada uno de estas posibilidades se potencia hacia nuevos sentidos de investigación.

Desde la perspectiva de Gadamer, se requiere entonces abordar los prejuicios del investigador, esto es, desde las palabras claves del sujeto que investiga, qué visiones, qué imaginarios, qué marco teórico se reúne como punto de partida. En el caso específico de la investigación, se realiza una construcción preliminar de conceptos, los cuales demuestran que son más los imaginarios que las certezas, obligando a una búsqueda de autores que permitan ampliar el panorama conceptual.

Posteriormente se planea la forma de entrar en contacto con el objeto de estudio y se visualiza la necesidad de realizar entrevistas en profundidad. Se eligen cuatro personas, que desde su perspectiva crítica pueden aportar al desarrollo pleno de la investigación.

El primero de ellos, William Ospina, escritor consolidado y profundamente preocupado por el tema de la educación, brinda pistas muy certeras sobre el sentido de la investigación. Juan Carlos Londoño, maestro de vocación asidua, que desde el arte logra que niños y jóvenes sientan la historia como algo propio, arroja perspectivas muy determinantes en el campo del aprendizaje significativo. Sergio Manosalva, maestro chileno e investigador reconocido a nivel latinoamericano, resulta ser categórico sobre el papel que puede y debe jugar el maestro en el actual contexto educativo. Cristian Mejía, maestro de gran compromiso con lo ciudadano, logra que sus estudiantes genera un gran sentido de responsabilidad hacia lo colectivo. Las cuatro experiencias brindan un horizonte prolífero de reflexión epistémica, que permite no solo develar los matices de la actual crisis educativa, sino también plantear caminos hacia su solución.

Las entrevistas realizadas, requieren de un acopio de sentido crítico, manifestado en el análisis de los discursos obtenidos a partir de las entrevistas, tomando como

base la premisa que las palabras toman sentido en el contexto y que no podemos olvidar que cada actor de la investigación tiene sus propios intereses, sus propios apasionamientos, consciente o inconscientemente puede esconder sus propios discursos y necesitamos desarrollar una sensibilidad suficiente para llegar a descubrir lo que no se ofrece como evidente.

Llegar a este grado de profundidad, nos implica llegar a la interpretación primero del sujeto y su contexto y luego de su discurso. La entrevista se hace abierta, se parte de unas preguntas básicas, las cuales se despliegan en el desarrollo de la conversación, sin dejar perder el eje central, sin permitir que se pierda el objetivo del diálogo entablado, pero estando alerta, ya que en cualquier frase, en cualquier palabra, puede esconderse una pista para desplegar un horizonte de investigación.

El análisis de información, permite detectar situaciones problema presentes en el discurso, en donde analizamos las preocupaciones personales, sociales, culturales, políticas, económicas, desde las cuales está desarrollando su quehacer el entrevistado. A partir de esto, podemos determinar entonces una serie de palabras clave, esto es, palabras de gran valor semántico dentro del discurso manejado por el sujeto entrevistado, es decir, dentro de toda la terminología empleada, existen palabras que reflejan las afectaciones, las ideas más profundas de las entrevistas son una pista sobre los elementos valiosos de la experiencia de cada sujeto, develarlas y profundizar en ellas, se hace relevante, para el desarrollo de la investigación.

La interpretación de estas palabras clave, al igual que las marcas vitales y las situaciones problema, son contrastadas con la revisión bibliográfica, con la lectura asidua y crítica de diversos autores que amplíen la perspectiva sobre el pensar y el sentir del entrevistado. Entrar en contraste entre textos y contextos no es solo una labor de consulta, de auscultación, es la necesidad de brindar fondo, de significar el



valor de las experiencias y de los actores abordados.

Estaremos llegando entonces a la construcción de ideas fuerza, estas son construcciones epistémicas nuevas que surgen del intercambio constante de texto y contexto, estas ideas fuerza trascienden los contextos, en la medida que enriquecen la realidad evidente y hacen análisis críticos profundos que permiten una explicación de la realidad mucho más amplia y por lo tanto más certera. Las ideas fuerza no son un chispazo intelectual, ni obedecen a un descubrimiento espontáneo, se van construyendo mediante el análisis constante y cuidadoso del discurso.

Desde las premisas del análisis del discurso, observamos que la construcción de las categorías finales, no es una actividad de la inmediatez, es un ir y volver constantemente a las fuentes, tanto de los autores como de los actores, no es volver a caminar indefinidamente los mismos caminos, es trasegar nuevamente con otros ojos, con nuevas posturas en una espiral de la cual hacíamos mención con anterioridad. Necesariamente llega el punto en que este espiral se va cerrando, es allí donde el investigador, revestido de su capacidad crítica y una actitud alerta, sabe que la construcción categorial ha sido saturada y que es momento de ir buscando otros caminos de análisis.

Para el informe final se requiere entrar en prospectiva, es decir, dimensionarnos nosotros mismos dentro de los hallazgos obtenidos en la investigación, analizar no solo los discursos y las actuaciones de los otros, sino, sobre todo, los propios, de tal manera que la investigación se convierte en un remesón epistémico, aplicable al entorno educativo pero sobre todo para el sujeto investigador. Es así como los resultados finales, no son solo requerimientos para una comunidad científica, para una comunidad pedagógica, sino que son suministro vital para quien investiga, esta es la gran ganancia desde la construcción de este método hermenéutico y en general desde la investigación.

5. Categorías

5.1. Matando la creatividad

Para nadie será un secreto que muchos de los rituales que enmarcan la cotidianidad escolar, pertenecen a la milicia y en el peor de los casos a las correccionales. Lo grave es que se encarcelan los cuerpos y también los espíritus, rápidamente a fuerza de represión. Desde el punto de vista de lo natural, resultaría muy complicado encerrar y aquietar varios centenares de niños, pero la escuela a fuerza de la tradición ha logrado diseñar suficientes estrategias para que este cometido antinatural se haga realidad.

Dentro de todas estas estrategias de control, uno de los aniquilamientos que la escuela ha conseguido con mayor éxito, es que el niño no resuelva problemas, porque para poder hacerlo necesitaría integrar el conocimiento, generar una visión holística y utilizar todo lo que sabe en miras a cumplir con el objetivo. Pero en contradicción con esto, el conocimiento ha sido empaquetado, encerrado en containers, solo existen parcelas, el conocimiento esta atomizado, desarticulado, por tanto no es utilizable en planos de lo real. Como lo plantea Estanislao Zuleta, hemos hecho a nuestros niños y jóvenes un pésimo favor, les hemos evitado el dolor de pensar. Tratando de hacer todo fácil, los hemos sumido en el mundo del sinsentido y ahora casi nunca encuentran explicación, ni siquiera al más básico de los aspectos de su existencia. Esta visión queda bastante clara desde la maestría de educación docencia, en el modulo de teoría curricular, en palabras de Ana Gloria Ríos.

“...para educar es necesario ver la vida en todas sus dimensiones y asumir que el conocimiento es un fluir permanente que trasciende las teorías, los conceptos, los datos, las fechas y se inscribe en unas intencionalidades mayores, que si bien son fortalecidas y ampliadas por



los conocimientos los trascienden. Propiciar las herramientas para el aprendizaje, el espíritu de indagación y la capacidad de conocer es primordial cuando la meta es formar seres humanos protagonistas de su propia vida y de la de su comunidad.” (Ríos, 2012, 17).

Ver la creación no como una anomalía, sino como una necesidad social e individual, es tarea urgente en todos los ámbitos, lo anterior implica entonces reconocerme como sujeto creador, por lo anterior, debemos potenciar a cada persona que se educa en el ejercicio de la creación, solo así será potencialmente creativo, no es necesario entregar a cada sujeto la responsabilidad de transformar el mundo de una manera absoluta, pero si cada uno resuelva sus problemas asertivamente, que encuentre caminos divergentes, que lleve a cabo experiencia significativas para sí mismo y para los demás.

5.2. El arte y el juego.

Dos visitantes indeseados

Adicionalmente la escuela ha renunciado al sagrado derecho de jugar, ha cortado el juego de tajo, ha estigmatizado su papel en el ambiente académico, le ha arrojado un manto de desprestigio, tal vez por ir en contra de los ambientes quietados de nuestra educación escolástica. Veámoslo así, el niño cada día juega menos en sus hogares y cada vez tiene más acceso a la información, cada vez está más solo en su casa y su única posibilidad de socialización está en la escuela, ¿es entonces una incoherencia que el niño quiera jugar y quiera socializarse, cuando se encuentra con sus coetáneos? Que los niños pidan jugar ni siquiera es una transgresión, tampoco una desviación, lo natural es que el niño quiera jugar.

No hay espacio más estimulante, experiencia que acerque más los individuos en su diario vivir que el juego. Se compite, pero también se es solidario,

se genera frustración pero casi siempre mucha alegría, se depositan sueños y se comparten necesidades, se rompe la norma y se vuelve a edificar, se ríe y se comparte en igualdad en medio de la diferencia, el juego es en sí una experiencia creadora, tal como lo expresa Gianni Rodari.

“El juego da mucho más de sí, si nos servimos de él para colocar al niño en situaciones agradables, para hacerle realizar empresas memorables, para presentarle un futuro de satisfacciones y compensaciones, contándole como una fábula. Sé bien que el futuro no será casi nunca bello como una fábula. Pero no es esto lo que cuenta. Mientras llega, es necesario que el niño haga provisión de optimismo y de fe para enfrentarse a la vida. Y además, no debemos descuidar el valor educativo de la utopía. Si no tuviésemos esperanza, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿de dónde sacaríamos el valor para acudir al dentista?” (Rodari, 1983, 103).

El otro invitado indeseado en las instituciones educativas y por lo tanto, espantado con bastante frecuencia es el arte. Este, como signo de expresión, de posibilidad de cambio, de liberación, no termina calando en muchas de las instituciones educativas. Cualquier intento de producción artística es rápidamente sometido, el aula mata la creatividad artística y con frecuencia los genios creadores se encuentran poco a gusto en los claustros escolares y las instituciones educativas se encuentran poco a gusto con estos estudiantes creadores. Todo acto de creación requiere de una transgresión, del atrevimiento de un inconforme que se decide a ir por el camino del lado solo para ver qué pasa, un transgresor que se da cuenta que otros mundos si son posibles y parte en búsqueda de ellos, el problema es que la escuela llama a estos transgresores, “estudiantes problema” y los aniquila a través de Ritalina o simplemente los excluye del sistema.



5.3. Cuidado con la libertad

Una escuela llamada a una profunda transformación de sus estructuras, requiere de una revisión de los límites que la sustentan, estos nos hablan de una raíz todavía palpable de la culpa, del temor, de los miedos, de la falacia de una escuela que prepara para el futuro. Si la escuela requiere unos límites, entonces ¿cuáles son esos límites? Se requiere de una búsqueda del justo medio aristotélico, de la libertad suficiente en donde el sujeto que desee crear no se ahogue, pero de la consciencia suficiente para que no naufrague en el plano de lo bizarro, necesitará de consciencia de realidad. El acto educativo y de manera más precisa el acto creativo, no es un proceso pletórico de espontaneidad, es claro que el niño requiere de algunas pautas, de normas, habrá que corregirlo en momentos, reorientarlo, lo que pasa es que no debe hacerse desde la agresión, debe ser más desde el encuentro; a propósito nos dice Fernando Savater, al expresar su visión sobre el papel del maestro en el proceso formativo.

“No es que los pequeños no deseen saber, pero su curiosidad es mucho más inmediata y menos metódica que lo exigido para aprender, ni siquiera elementalmente, aritmética, geografía o historia... El niño no sabe que ignora, no echa en falta los conocimientos que no tiene. Como señalamos en el capítulo primero, es el educador quien ha de dar importancia a la ignorancia del alumno porque valora positivamente los conocimientos que a éste le faltan. Es el maestro, que ya sabe, quien cree firmemente que lo que enseña merece el esfuerzo que cuesta aprenderlo. No puede exigirse al niño que anhele conocer aquello que ni siquiera vislumbra, salvo por un acto de confianza en sus mayores y de obediencia ante su autoridad”. (Savater, 1997, 46).

Desde el planteamiento anterior, queda claro que es labor fundamental del maestro brindar los espacios para que el niño conozca y se apropie del mundo, pero de igual forma de brindar luces, debe mostrar caminos, de acompañar, para que el sujeto un día desvalido, pueda caminar solo, pueda abrir su horizonte y descubrir ese mundo que en algún momento se mostró ajeno.

5.4. La necesidad de una nueva escuela

La educación es entonces un asunto de sujetos vivos, pero la institución educativa pareciera apelar a todo lo contrario. Cómo explicarle entonces al niño que la vida es eso que transcurre afuera, mientras él permanece enclaustrado. Los estudiantes pasan gran parte de las vidas en las aulas, pero las aulas no pasan por la vida de nuestros estudiantes y esto pasa simple y llanamente porque nuestras aulas no hacen parte de sus vidas. La escuela, en lugar de entrar al mundo para descubrirlo, para comprenderlo, ha entrado en conflicto con él, en su anhelo de defender el orden y garantizar la armonía, se ha llenado de cualquier cantidad de acciones antinaturales, hemos realizado por ejemplo, cualquier cantidad de esfuerzos por alejar la cotidianeidad del aula. Con su tono sencillo pero certero, no lo evidencia Carlos Calvo, al referirse a la escasa cercanía entre maestro y estudiante.

“Paulatinamente nos convertimos en expertos en profesores, mientras que ellos que habían sido alumnos, no sabían nada de sus alumnos ahora que eran profesores. Se habían vuelto en sujetos ahistóricos, que negaban sus propias experiencias y vivencias. Les hacíamos el juego que ellos querían ver. Copiábamos en los controles de tantas maneras diferentes que era difícil que nos descubrieran... De este modo, poco aprendíamos de los contenidos curriculares, pero nos preparábamos



para la vida: descubriamos cómo hacernos invisibles, simpáticos o antipáticos según cual fuera la ocasión.” (Calvo, 2010, 88)

Con lo anterior estamos entonces respondiendo a una pregunta fundamental, ¿por qué frecuentemente el aprendizaje no se da en las instituciones educativas y sí por fuera de ellas? Porque fuera de ellas es agradable, natural como el juego, frecuentemente alegre, no es punitiva, es decir simplemente aprendemos y ya. La flexibilidad permite actuar de manera más natural, hacer más mío el aprendizaje, es más, me educo sin darme cuenta, lo disfruto y quiero seguir haciéndolo. Tal vez no hagan falta grandes fórmulas, bastará con dejar de pelear con la misma naturaleza humana (que de entrada es un pelea perdida) y hacerla nuestra verdadera aliada, bastará con modificar un poco las prácticas y observar cómo los estudiantes cambian. No creo que haya que recurrir al vaticinio literal de “quemar las escuelas”, matar mucho de las escuelas sí, tal como lo dice Sergio Manosalva, habrá que rescatar algunas cosas y desde allí fundar esa nueva escuela.

Con base en lo anterior, decimos entonces que la escuela deberá tocar de manera determinante las afectaciones de sus estudiantes, deberá tener una influencia definitiva en sus educandos y explotar sus potencialidades y ayudar a trazar un camino. Una vez despierta el alma de estos niños y de estos jóvenes, habrá que acusar su necesidad de pensar, enviarles jaurías de mosquitos que los fastidien, que los inquieten, que los obliguen a movilizarse, que se mantengan prestos a este pensar, no como un ejercicio académico, sino como una necesidad vital.

5. 5. La escuela del Santo Job

Desde la perspectiva de Paulo Freire, educar es básicamente un acto de esperanza. El camino pedagógico se ofrece como un largo y en ocasiones escabroso sendero, se sabe cuándo inicia, pero no cuándo termina, a diferencia de otras ac-

ciones de la vida en donde se actúa para un resultado inmediato, la educación es un ejercicio de largo aliento, es más una condición de vida que una posibilidad circunstancial. El trasegar educativo ofrece todos los días una búsqueda, cuyo fluir natural debe llevar a algún encuentro, ese encuentro, desde la visión de Estella Quintar, se convierte en esperanza en la medida que nos permite no solo conocer ese mundo, sino que despliega todo un horizonte.

En ese sentido el que se educa, permanece en desequilibrio constante y el que educa, se convierte entonces en un compañero decidido, en un acompañante en ese largo viaje, responsabilidad que debe ser asumida con entereza por todo aquellos que asumimos una responsabilidad formativa. Así no lo manifiesta Paulo Freire, cuando desea brindar su visión tan optimista de la educación. “La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas.” (Freire, 1992, 44).

Igual que Savater y Freire, hay que generar un credo, una convicción, en cuya esencia se encierre la fe en las nuevas generaciones, la decisión de transgredir los límites, la fortaleza para comprender que no todo lo que se hace por el niño se consigue, pero nada de lo que se haga por este se pierde. Pero... ¿Si el maestro tiene en sus manos una proyección política de gran envergadura, por qué no la utiliza a su favor, enriqueciendo su acto pedagógico? Desde mi postura, falta un ingrediente fundamental y es la paciencia. Negar la necesidad del tiempo en cualquier proceso educativo, es tanto como entrar a negar la condición histórica del sujeto que se educa. Muchas veces a la falta de paciencia, de perseverancia, le añadimos el sueño de la transformación radical, pensamos revolucionar el mundo con una idea creativa, lo que casi nunca sucede, por lo cual viene casi siempre la frustración y el fastidio.



En este aspecto, la propuesta de Juan Carlos Londoño se hace muy valiosa, acudir a una expresión tan esencialmente humana como es el arte para movilizar conciencias, para plantar el virus de la reflexión, para realizar movilización epistémica. Al igual que el arte, el conocimiento debe encargarse de aquello que no es lingüístico, es decir de aquello que no está dicho pero que existe, que está allí. Una visión estética del conocimiento, permite una visión más amplia, más hermenéutica, más real del mundo. En cuanto a la producción artística, es claro que el adolescente necesita que se le muestren algunas técnicas que le permitan ampliar su horizonte de expresión, pero al privilegiar demasiado la técnica se mata la expresión.

En ocasiones pareciera que los caminos se cierran, pero algunos cansados de los discursos desgastados, exploran espacios de mayor sensibilidad, convirtiéndose así en evidencia del gran papel que los maestros intelectuales logran tener en el campo de la movilización política primero y de la transformación social después, si estos maestros de manera tan solitaria logran cambios tan significativos, podemos pensar lo que sucederá si esto se convierte en una constante, no solo en una posibilidad, sino en un estilo de vida en el ambiente escolar.

6. Prospectiva

6.1. Cambiando las comunicaciones

¿Cómo se mata una escuela que ya se ha fosilizado? El mismo Manosalva nos brinda la respuesta, cambiando las comunicaciones, modificando los lenguajes, los símbolos, los códigos, los interlocutores, los mensajes y hasta los canales. Necesitamos entonces una nueva escuela con lenguajes muy diferentes a los tradicionales, que vea en el juego, la expresión, la libertad, la democracia, una forma de aprender más feliz y más dignificante, que no vea en todas estas posibilidades potenciales enemigos.

Uno de los lenguajes necesarios, será el de la motivación, el de las emociones, tan desechadas desde la escuela de la no creatividad. Partimos entonces, que la motivación se origina desde aquello que realmente nos empuja, desde aquellas sensaciones que generan verdadero impulso vital. Por ello se requerirá disminuir la tensión y generar buen humor, generar espacios flexibles desde una verdadera apertura mental. La multiplicidad de los lenguajes solo se logra desde un uso realmente democrático de la palabra, de una organización no por jerarquías sino por roles, se logran aprendizajes que permeen al individuo y permanezcan durante el tiempo, es decir una comprensión del mundo y un aprendizaje realmente significativo.

La construcción colectiva de saberes permite esa comprensión, posibilita nuevos caminos, en ese sentido favorece esa empatía, ese acompañamiento tan necesario en cualquier proceso educativo, fortalece la autoestima, afirma el criterio del individuo y lo promueve hacia la comprensión del mundo.

6.2. El maestro como virus epistémico

Requerimos entonces maestros esparanzados, que cansados del desprestigio en que se ha sumido la educación, del discurso quejambroso y doliente, se rebelen y caminen hacia nuevas formas de accionar. Se debe reivindicar el papel social de la educación, no como la pobre cenicienta del aparato estatal, sino como ente protagónico de las transformaciones sociales y el culpable de un mayor bienestar social y de una mayor realización personal. Veamos como lo expresa Stéphane Hessel, cuando alienta a todos sus lectores, a que luego de indignarse acudan al compromiso con lo social.

“En el fondo, para mí el problema esencial entre una generación vieja y una generación joven radica en luchar contra la desesperanza. Y entre los riesgos que corre el plane-



ta, está el de la desesperanza. Uno puede sentirse tentado de decirse: "Es demasiado tarde, la hemos liado, ya no hay nada que hacer, estamos perdidos". Sin embargo, hemos conocido un sinfín de problemas que han podido superarse, no hay razón para que lo que hoy parece probablemente perdido no pueda ser probablemente salvado." (Hessel, 2011, 25).

Para esta transformación, se requieren maestros rebeldes, críticos y deseosos de un cambio estructural. Es preciso aclarar que el maestro rebelde no es el maestro mártir, aquel que de manera inocente se enfrenta al sistema, le lanza vientos y el sistema le devuelve tempestades. Actos de emancipación arbitrarios generan anarquía malsana y generan desconfianza hacia el cambio, mancillan la esperanza de aquellos que empiezan a creer en la emancipación. El maestro inconsciente, acrítico, tarde que temprano termina siguiendo el juego al sistema. Tampoco es el golpe certero del genio sorprendente que parece una vez cada milenio en la humanidad, son seres de carne y hueso, conscientes y comprometidos con la posibilidad de un trasegar educativo más dignificante. De esta manera lo plantea Paulo Freire, al expresar su visión sobre el líder social.

"Si las dirigencias revolucionarias, estuvieran formada por personas demasiado especiales, superiores a todos los condicionamientos, absolutamente concientizados, inmunes a la fuerza de la ideología, cuya tarea fuese conducir a las clases populares al destino correcto ya conocido por la dirigencias independientemente del saber de las masas, de sus sueños y deseos, de su debilidad, la frase de Marx tampoco tendría sentido. No habría porque hacer "la infamia, más infamante al pregonarla". La frase tiene sentido porque, reconociendo el estado de objetos en que se hallan las masas populares en la situación

concreta de opresión, reconoce también la posibilidad que tienen de, movilizándose y organizándose en la lucha contra la expoliación, tornase sujetos de la transformación política de la sociedad". (Freire, 1996, 104).

Estos maestros atrevidos, transgresores, son la base del cambio, son la materia prima de la transformación, pero no son la transformación. El maestro crítico debe despojarse de cualquier postura arrogante, que lo catapulte al papel salvador de la sociedad y con humildad, deberá reconocer su misión epistémica de transformación del pensamiento, sin que necesariamente sea el dueño de las transformaciones. Es así como la rebeldía del maestro no tiene que finalizar en su exterminio, acciones planificadas desde impulsos humanizadores, respetuosos de la esencia humana, pueden desacomodar, pero nunca lesionarán. Si hay hipocresía o no en esas acciones, será casi inevitable, pero será fácilmente socavada por el peso de los logros en el campo educativo.

Se necesita replegar las fuerzas y esperar el momento justo para finiquitar la transformación. Como dice Balzac, citado por Scott (1990) "Háganme caso y entren de lado. Háganse tontos, háganse los muertos, como el zorro". Si la principal estrategia de los centros es atomizar las clases dominadas bajo la premisa de que divide y reinarás, la posibilidad del dominado radica en juntarse, de buscarse, de reunirse nuevamente.

Se observa entonces la posibilidad del maestro intelectual, que actúa como virus epistémico. Reprime un poco esa ansia de transformación, de cambio radical y armado de paciencia, genera la confianza suficiente para que su labor sea bien vista aún en ambientes conservadores. Luego de conocer perfectamente el sistema, empieza su trabajo de virus epistémico, actúa como un Caballo de Troya, que instalado en las mismas entrañas del sistema y con las defensas abaja, saca su arsenal y desequilibra el sistema escolar sin que



este necesariamente se sienta agredido, empieza a apoyar la transformación y muchos de los que en algún momento pudieran ser potenciales opositores, ahora son deseosos aliados del cambio.

6.3. El aula como escenario de creación estética

El ejercicio de la creatividad, deberá ser una práctica vital que cubra todos los espacios del desarrollo intelectual de aquellos que se educan, el crear no es una imposición, no es una tarea, es una necesidad del sujeto, tampoco es una genialidad escasa y sorprendente, es todo un proceso, todo un discurrir, es un parto que duele, que lo antecede una gestación, pero que trae consigo el más sublime de los sueños hacia la realidad del mundo, en palabras de Lev Vigotsky. "Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de los tormentos de la creación, crear es difícil, la demanda de la creación, no coincide siempre con la posibilidad de crear..." (Vigotsky, 1986, 49).

Estos tormentos de creación a los que se refiere Vigotsky, son muchas veces determinantes para la muerte prematura de la creación, es decir muchos docentes pueden tener ideas creadoras, pero vacilan, dudan demasiado y sobre todo, dimiten ante el primer obstáculo. La necesidad de una docencia, no como simple ejercicio académico está mandada a recoger, este ejercicio del maestro requiere mayor conciencia social y mayor compromiso político, precisamente con aquellos que el destino le ha regalado como estudiantes. Para tal fin, requiere recrearse en el día a día, así como el artista debe abandonar la tentación de la belleza superflua, el maestro debe abandonar la tentación de la clase superflua y asumir el reto de la creación, del dolor del crear. Asumir la posibilidad de transformar su entorno, sin la premisa arrogante de convertirse en mecías. Sobre este potencial de la acción creadora, nos habla Dairo Sánchez desde el seminario de modernidad crítica.

"Es tal su potencial creativo que además de las consecuencias estéticas, tiene consecuencias ético-políticas e inclusive operativas, en el mundo vital del espectador; aunque estas dos últimas consecuencias no sean una intención directa del productor de la obra. En relación directa al potencial estético de la obra será su potencial de generar lenguajes creativos en el espectador y su potencial de movilizador social indirecto; los productos culturales livianos no producen este potencial creador y de movilización social en términos objetivos..." (Sánchez, 2011, 1).

Así como el artista debe cautivar, pero también movilizar a sus espectadores, el maestro deberá seducir a sus estudiantes y desequilibrarlos hasta llevarlos a cambiarse a cambiar su entorno a mejorarlo. Así como el artista, necesita hacer acopio de su genialidad, de toda su técnica, de toda su experiencia, para que la obra realizada sea única e irreplicable, el maestro deberá utilizar todo su arsenal pedagógico, toda su sabiduría, toda su genialidad, para que su labor pedagógica sea única e irreplicable, sea una obra de arte y su aula sea un verdadero escenario de producción estética.

7. Desafíos

Es falso que la escuela sea un paso transitorio, cuya única finalidad sea preparar para unas pruebas de estado y sentar las bases mínimas para la educación universitaria. La escuela, aún desde la más tierna infancia, puede y debe ser determinante en la vida del ser humano, pero para lograr un papel más trascendente, deberá despojarse de ese lastre de la preparación para el mercado laboral y observar al sujeto que se educa desde una perspectiva más holística, más humana y apuntar a una educación realmente en la vida y para la vida.



El maestro no puede continuar situado en campos de ingenuidad, tratando de transformar sus prácticas de aula, ejecutando acciones desde los mismos fundamentos epistémicos de antaño. El aula debe ser un escenario de investigación pedagógica constante y desde allí, comprender y recrear el aula desde el día a día. Para transformar la escuela, será prioritario cambiar entonces los lenguajes. Lo anterior obliga a un cambio en los mismos fundamentos de las comunicaciones. El maestro deberá desplazarse del centro del proceso y generar un círculo democrático, donde queden situadas todas las partes del proceso educativo en un plano de la más cercana igualdad.

La nueva escuela que se desarrolla desde nuevas formas de comunicación, deberá admitir el juego como una posibilidad vital en el aprendizaje, la libre expresión como una necesidad imprescindible para aquel que se educa y la producción artística, como camino realmente válido

en la construcción del sujeto. El maestro desde una postura crítica, comprende las últimas propuestas, las últimas innovaciones pedagógicas, pero es realmente consciente de los límites, de las posibilidades que su contexto le brinda. Por ello es certero en las decisiones tomadas para el mejoramiento pedagógico de su entorno. Desde esta postura, el maestro no necesita enfrentarse al sistema en una lucha sin cuartel, puede cambiarlo, transformarlo desde su misma dinámica y aglomera a su alrededor un conjunto de aliados, en lugar de un ejército de opositores.

Para que el maestro pueda realizar su labor de virus epistémico, necesitará hacer de su aula, de su labor educativa una verdadera obra de arte. Desde esta postura crítica, reunir todas las herramientas obtenidas desde sus experiencias y desde su posibilidad creadora, encontrar todos los días caminos de nuevas y más esperanzadoras experiencias.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos Aires. Editorial fondo de cultura económica.
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, educación y docencia*. Barcelona. Editorial El Roure.
- Bourdieu Pierre. (1979). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Segunda edición en español año 1996. México D.F. Editorial Fontamara.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Campo de poder, campo intelectual*. Barcelona. Editorial Montessor.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homo academicus*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Calvo, Carlos. (2009). Complejidades educativas emergentes y caóticas. Revista Polis, puesto en línea el 23 abril 2012. Disponible en <http://polis.revues.org/308>; DOI : 10.4000/polis.308. (Recuperado el 02 febrero 2012).
- Chomsky, Noam. (1995). *Como nos venden la moto*. Novena edición año 2000. Barcelona. Editorial Icaria.
- Dallera, Osvaldo. (s.f). Cultura, comunicación y educación. Documento en línea Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado mayo 16 de 2012).
- De Bono, Edwar. (1985). *Seis Sombreros para pensar*. Sexta edición 1999. Buenos Aires. Editorial milenio.
- Dewey, John. (1980). *El arte como experiencia*. Novena edición 2008. Barcelona. Editorial Paidós.
- Díaz, Barriga Frida. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (Segunda edición). Disponible en www.quedelibros.com. México D.F. Editorial McGRAW-HIL.
- Eco, Umberto. (1974). *La estructura ausente*. Tercera edición año 1996. Madrid. Editorial Lumen.
- Egan, Kieran. (1986). *Fantasia e Imaginación: Su Poder en la Enseñanza*. Segunda edición. Madrid. Ediciones Morata.
- Foucault, Michel. (1977). *Estrategias de poder*. Segunda edición. Barcelona. Editorial Paidós.



- Foucault, Michel. (1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Edición en español 2007. Editorial fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel. (1984). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Freire, Paulo. (1970). *La pedagogía del oprimido*. 25 edición 2005. México D.F. Siglo XXI ediciones.
- Freire, Paulo. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá. Editorial América Latina.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Barcelona. Editorial siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). *Política y educación*. Segunda edición. México D.F. Editorial siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Verdad y método II*. Disponible en [www. http://psikolibro.blogspot.com](http://psikolibro.blogspot.com). (Recuperado agosto 16 de 2011).
- Galeano, Eduardo. (1998). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado marzo 03 de 2012).
- Gardner, Howard. (1995). *Las inteligencias múltiples*. México D.F. Editorial planeta.
- Gardner, Howard. (1997). *Arte mente y cerebro*. Séptima edición. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gardner, Howard. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gómez, Héctor Abad. (1990). *Manual de tolerancia*. Medellín. Editorial universidad de Antioquia.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Grotowski, Jerzy. (1968). *Hacia un teatro pobre*. Décimo sexta edición 1992. México D.F. Ediciones siglo XXI.
- Guarín, Germán. (2011). *Modulo teoría crítica en la educación*. Documento digital. Universidad de Manizales. Maestría en educación docencia.
- Hessel, Stéphane. (2011). *Comprometeos*. Bogotá. Aguilar editores.
- Max-Neef, Manfred. (s.f). *El acto creativo*. Disponible en www.metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.bligoo.com.co. (Recuperado noviembre 01 de 2011).
- Olaechea, Carmen. (2007). *Arte y transformación social. Crear vale la pena*. Buenos Aires. Fundación crear vale la pena.
- Ortega y Gasset, José. (1996). *Meditaciones de nuestro tiempo*. Madrid. Editorial Fondo de cultura económica.
- Ospina, William. (2002). *Lo que le falta a Colombia*. Disponible en <http://revistanumero.com/7colombia>. (Recuperado diciembre 20 de 2011)
- Ospina, William. (s.f). *Lo que está en juego en Colombia*. Disponible en www.revistanumero.com/30juego.htm. (Recuperado 09 de noviembre 2011).
- Pineau, Pablo. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Disponible en www.quedelibros.com.(Recuperado marzo 03 de 2012).
- Popper, Karl. *Tolerancia y responsabilidad intelectual*. E búsqueda de un mundo mejor. Barcelona. Editorial Paidós.
- Ríos, Ana Gloria. (2012). *Modulo de teoría curricular*. Documento digital. Universidad de Manizales, maestría educación docencia.
- Robinsons, Ken. (2009). *El elemento*. México D.F. Editorial Grijalbo.
- Rodari, Gianni. (1983). *La gramática de la fantasía*. Barcelona. Editorial Argos.
- Romano, Vicente. (s.f). *Intoxicación lingüística*. Disponible en www.quedelibros.com.(Recuperado enero 27 de 2012).
- Sábato, Ernesto. (2000). *La Resistencia*. Barcelona. Editorial Seix Barral.
- Sánchez, Dairo. *Límite entre estética y cultura contemporánea*. Disponible en http://www.dairosanchez.com/GTH/INVESTIGACION_files/Modernidad%20Artisitica.pdf. (Recuperado noviembre 23 de 2011).
- Savater, Fernando. (1993). *Política para Amador*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar. Segunda edición*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la emancipación*. México D.F. Ediciones Era.
- Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Conocer desde el sur*. Lima. Fondo editorial de ciencias sociales.
- Stone, Martha. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Editorial Paidós.



- Vain, Pablo Daniel. (s.f). Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas. Publicado por Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>. (Recuperado 19 enero de 2012).
- Vattimo, Gianni. (s.f). Valores, consenso y "pensamiento débil". La fe en la libertad. Disponible en <http://www.infilosofia.info/modules>. (Recuperado marzo 04 de 2012).
- Vigotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Novena edición 2009. Madrid. Ediciones Akal.
- Zemelman, Hugo. (2007). *El ángel de la historia*. Madrid. Editorial Antropos.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Conocimiento como desafío posible*. Buenos aires. Editorial de la universidad nacional de Comaue.
- Zemelman, Hugo. (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En publicación: *Movimientos sociales y conflictos en América Latina*. CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osal/seoane/zemelman.rtf>. (Recuperado 26 enero 2012).
- Zemelman, Hugo. (2005). Lenguaje y producción del conocimiento en el pensamiento crítico. Conferencia Universidad de Manizales. Disponible en http://www.ediciona.com/lenguaje_y_produccion_de_conocimiento_critico-dirpi-26930.htm. (Recuperado marzo 10 de 2012)
- Zuleta, Estanislao. (1985). Educación y democracia. Disponible en www.Omegalfa.bibliotecalibre.es. (Recuperado noviembre 12 de 2011).
- Zuleta, Estanislao. (s.f). La educación: un campo de batalla. Entrevista realizada por revista Educación y cultura. Disponible en www.docencia.udea.edu.co. (Recuperado octubre 27 de 2011).