

PEDAGOGÍA VS EDUCACIÓN VS DOCENCIA: REFLEXIONES SILENCIOSAMENTE ENUNCIADAS

EDUCATION VS TEACHING VS PEDAGOGY: SILENTLY CONTAINED REFLECTIONS

Gabriela Vélez Gallego*

Fecha de recepción: 22-07-2011 Fecha de aceptación: 09-10-2011

RESUMEN

El artículo se propone repensar la forma como se ha reflexionado el proceso pedagógico desde diferentes paradigmas para comprender la relación de la Pedagogía con los problemas implicados en ella, en el sentido de cuestionar el método de enseñanza imperante en el proceso de aprendizaje del conocimiento científico, el cual es reproducido antes que interpretado y dialogado, con el propósito de apropiarlo conscientemente.

De acuerdo con lo anterior, el artículo motiva al docente a pensar en su interacción educativa, así como el filósofo piensa y vuelve a pensar en torno a objetos de conocimiento que son de su campo, con todo el rigor crítico reflexivo que la práctica y la teoría exigen. La Filosofía le aporta a la Pedagogía el hecho de “ser” reflexivo con la finalidad de ir encontrando una identidad que le permita ser autónoma en el campo del saber; así mismo la compromete en el sentido de asumir los retos de la educación con un pensamiento emancipador.

Palabras clave: Educación, Pedagogía, reflexión, docencia y Filosofía.

ABSTRACT

This article attempts to rethink the way it has been reflecting on the pedagogy process from different paradigms to understand the relation with pedagogy and its problems with the sense of questioning teaching methods in the learning process of scientific knowledge which is reproduced before being interpreted and talked with the purpose of being appropriated consciously.

* Filosofía y Letras, Universidad de Antioquia. Especialista en Planeamiento Educativo, Universidad Católica de Manizales. Magister, Educación y Desarrollo Humano, Universidad de Manizales. Directora del Departamento de Pedagogía, Universidad Simón Bolívar. Docente de Cátedra de la Universidad del Atlántico, Facultad de Educación. Email: gvelez@unisimonbolivar.edu.co, gvelezgallego@gmail.com

According to the above, article motivates teachers to think about their educational interaction as well as the philosopher thinks and thinks again about objects of knowledge within its field, with all the rigor that critical reflective practice and theory demands. Brings philosophy to pedagogy being reflective in order to be finding an identity that allows it to be autonomous in the field of knowledge, and committed himself in the sense of meeting the challenges of education with a liberating thought.

Key words: Education, pedagogy, reflection, teaching and philosophy.

“Ciertamente, la educación no tiene sentido a menos que les ayude [a los educandos] a comprender la vasta extensión de la vida con todas sus sutilezas, con sus dolores y sus alegrías, con su extraordinaria belleza. Ciertamente, el sentido de aprender es llegar a que vivamos libremente y sin temor” (Jiddu Krishnamurti).

La relación de la Filosofía con la Pedagogía que desde la ilustración venía siendo pensada solo desde el paradigma de la subjetividad y la razón autónoma, se reconceptualiza en el contexto de la Epistemología, ya que ésta asume la problematización de la ciencia y sus nuevas relaciones con las propuestas de la revolución científico-técnica y la *epísteme* de la postmodernidad. En este sentido se entiende la reflexión enunciada por Guillermo Hoyos, de elaborar una Pedagogía en concordancia con la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

En este contexto, se propone repensar la forma como ha sido no solo pensado sino practicado el proceso pedagógico desde las diferentes culturas que convergen en el territorio colombiano y desde las diferentes escuelas educativas, de acuerdo con los diferentes paradigmas vigentes. Y ello no para hacer el recuento o recopilación de dicho proceso, sino para entender como estas propuestas teórico-prácticas tienen o no una vigencia actual,

en la medida que permitan entender las relaciones que el presente establece entre la Pedagogía y la problematización implicada en ella, al igual que con respecto al conocimiento científico, las ciencias de la educación y su pertinencia, y su contextualización en el país.

Bachelard, (1973, p. 97) hace una crítica al proceso pedagógico transmisionista y heterónimo, considerándolo como uno de los obstáculos epistemológicos, justamente el obstáculo pedagógico; como pensar en la obsesión del docente por definirse y encontrar un método en qué apoyar, orientar y ordenar su trabajo, aunque este método sea equivalente a un dispositivo pedagógico o a un diseño de instrucción operacionalizado desde la tecnología educativa, y que no exige por sí mismo ser fundamentado epistemológicamente, actitud evidenciada con mucha fuerza dentro de los docentes.

Pero de igual forma hay una consciencia de que se deben transformar las estructuras de apropiación del conocimiento, las modalidades pedagógicas. El proceso pedagógico como tal, enmarcado en el paradigma positivista, no promueve el conocimiento científico. Se define básicamente desde la reproducción de la ciencia y la cultura. El ejercicio cotidiano de la enseñanza es cuestionado constantemente en este sentido. La crítica a la Pedagogía participa de la misma crítica a la que se

somete la concepción empirista y positivista del conocimiento científico. Esta, como se sabe, no reconoce la dialéctica, o sea la relación de ruptura epistemológica entre conocimiento común y conocimiento científico.

Se trata de tener experiencia directa, subjetiva, de la teoría enseñada, por más abstracta que ésta pueda ser. Enseñar es poner al estudiante en contacto con las cosas reales, con fenómenos que él pueda conocer directamente, debe aprender, en lo posible, directamente de la naturaleza. Este naturalismo y empirismo que están en la base misma de la concepción pedagógica aparecen como una paradoja: pretender hacer fácil lo difícil, traducir los contenidos del conocimiento científico en el lenguaje hablado por el estudiante, que es el lenguaje del sentido común, de la experiencia básica.

Superar el transmitir un saber científico que es dominado por el docente como una propiedad, como de su propiedad apoyándose en lo que por su experiencia como docente considera más conveniente o directamente apoyándose en el modelo pedagógico, si lo conoce y sabe como bajarlo y ponerlo en práctica en el aula; que se le entrega para que lo administre y programe a través de los eventos pedagógicos.

De esta forma se plantea la posibilidad de superar la concepción continuista y la reducción empirista del proceso pedagógico: es preciso exigir un razonamiento de parte del estudiante, el cual se ha venido desarrollando partiendo del razonamiento del mismo docente, un esfuerzo para superar la fascinación por el fenómeno y lograr apropiarlo y contextualizarlo de acuerdo con las necesidades existentes.

Se pretende que el docente reflexione siguiendo la actitud teórica que el filósofo

ha ejercido como su auténtica actitud racional ante lo que toma como su objeto de consideración y estudio. Pero no es que el pedagogo haya recurrido a la pedagogía y a la vez haya recurrido al filósofo y este a la filosofía, para que esta le prestara sus herramientas de trabajo, aduciendo que como sus intereses son meramente prácticos o procedimentales no posee ningún criterio de interpretación para conocer el sentido y la orientación de su trabajo. No, mas bien, el pedagogo que es consciente de lo que implica su tarea, que afronta con rigor la reflexión crítica que se le exige para realmente educar, se sitúa en el mismo nivel de seriedad y responsabilidad teórica, y coincide con el filósofo en la forma como se asume el compromiso teórico y práctico: el pedagogo está al día, a la par con el filósofo en interpretar los signos de cada momento histórico, y no solo para adaptarse más eficientemente a este momento en que le ha tocado trabajar y desenvolverse, sino para responder más directamente a lo que se le exige como sujeto comprometido con la realidad, la transformación de los diferentes contextos y su práctica específica: la educación.

La Filosofía no es una simple ayuda o apoyo racional, en este caso para que el pedagogo pueda efectuar su tarea y que espera que se le ofrezca desde algún sistema filosófico que sea dominante en el escenario en el que le haya tocado vivir, ya que así se estará repitiendo otro doblegamiento de la Pedagogía ante otra disciplina o ciencia, como el que tenía la Filosofía ante la Teología en el Medioevo. Hay que superar toda relación ancilar de la Pedagogía con respecto a cualquier otro saber; lo que está en el centro de la discusión hoy día en el debate de la Pedagogía con las ciencias de la educación, es reconocer su autonomía en el contexto del saber. Esta autonomía no debe entenderse como completa o acabada realización,

como disciplina para que sea tal, sino que en la medida en que va identificando su proceder y los problemas que encuentra en este, va constituyendo su campo específico de trabajo e investigación.

La Pedagogía no arriesga su autonomía como saber al entrar en discusión con la Filosofía acerca de cómo entender más racionalmente el proceso de formación y el proceso de conocimiento a los que está orientada como su campo específico de trabajo. Habría que advertir, más bien como se ha dado históricamente este diálogo y articulación de enfoques, problematizaciones y reflexiones. Se constata una serie de interrelaciones que, leídas con el distanciamiento que permite el largo devenir histórico, aparecen como coincidencias, es decir como miradas que comparten un objeto de trabajo común desde enfoques distintos, pero que pueden articularse. Este es el diálogo que hace posible entender la relación entre saberes o disciplinas, que se ha pretendido y logrado de alguna manera, que cada una de las disciplinas realicen su trayecto en relación con las otras; pero cada una en la realidad anda por su lado, sin intentar tocarse, por recelos, prejuicios y competencias entre las mismas disciplinas.

El diálogo se debe dar y propiciar no solo entre los sujetos portadores de estos saberes actualmente, sino que ya se ha venido dando en su largo proceso de constitución teórica en la modernidad.

Un ejemplo de cómo realizar una reconstrucción desde la pedagogía de un planteamiento filosófico y de una recontextualización, desde lo que se plantea hoy en la misma recurrencia (Canguilhem y el estatuto epistemológico del concepto de salud, 1990, p. 13)), entender desde el presente cómo se ha planteado algo en el pasado de un saber y recontextualizar el

sentido de las respuestas que se han dado en el mismo (Zuluaga, 1999).

Se puede referir a la interpretación que actualmente se puede hacer de la mayéutica socrática. No es pretender agregar otra interpretación más ajustada o más actual de la misma, sino básicamente pensar lo que hoy puede significar para el saber pedagógico lo que está implicando en dicho ejercicio pedagógico, que en su contexto histórico y teórico estaba relacionado y articulado a un ejercicio filosófico: Sócrates enseñaba o procedía como lo hacía porque su intención era promover el pensamiento en quienes dialogaban con él, formar su actitud filosófica: haciéndoles primero tomar conciencia de que no sabían aquello que pretendían saber, pero que no se habían detenido a analizarlo, o sea, haciéndolos dudar.

Comparando este proceder con otros procedimientos o modalidades pedagógicas que han sido propuestos como alternativas para promover el pensamiento, en la actualidad toman vigencia en términos de que es el estudiante el responsable de adquirir el conocimiento, saber aplicarlo y contextualizarlo de acuerdo con las características sociales, políticas, económicas y étnicas entre otras, en pro de un desarrollo local, regional, nacional y continental, llevándolo a las dimensiones de la globalidad y en beneficio individual o de una comunidad.

Desde esta perspectiva es importante que el docente conozca el método de la mayéutica y lo pueda aplicar como cualquier procedimiento didáctico en su práctica docente y cotidiana, pero no es la mera formulación de una pregunta, es la formulación del pensar por medio de una pregunta. De la misma forma actualmente se pretende que se enseñe a partir de la incertidumbre y la duda por

lo que el estudiante debe despejar la una y la otra en términos del conocimiento en un proceso reflexivo y autónomo del aprendizaje; con esta dinámica de enseñanza-aprendizaje se quiere lograr que en él se despierte el deseo de saber o que él se anime a buscar por sí mismo el saber que se pretende debe aprender; este diálogo de pensamiento puede caracterizar actualmente la interacción docente-estudiante que tanto se promueve ahora.

El cuestionamiento de la calidad de las facultades de educación y de las normales que forman docentes, evidencian una crisis de la Pedagogía, ya no responden a un proceso, a la problemática de su complejidad como disciplina, esta crisis se evidencia de igual forma en el docente, quien advierte que no tiene un saber que oriente su proceder en la práctica educativa, se encuentra desorientado, muestra su ineficiencia cuando intenta -si es que lo hace- contextualizar los contenidos de conocimiento que se transmiten de forma instruccional, evidenciando como parte de esta problemática que el país no se ha desarrollado de acuerdo con los postulados mundiales que pregonan las oportunidades que deben dar la pertinencia de una educación, debido a que los modelos de enseñanza actuales están atados a los modelos de enseñanza del siglo XIX y no es mera coincidencia que igual que en ese momento y en los actuales los intereses los marca el mercado capitalista.

En los estudiantes se evidencia también esta crisis de la Pedagogía, ya que es un mero saber instrumental que evidencia de que solo actúan movidos por la instrucción de un docente, por una nota, porque no saben qué más se puede hacer, porque los padres les exigen esa actividad para que no estén parqueados en las esquinas del barrio adquiriendo vicios y

malas mañas entre otras desmotivaciones. Bajo esta mirada el estudiante es un autómatas que se programa para que siga unas instrucciones y dé cumplimiento a unos contenidos diseñados por objetivos, unidades, logros, pero sobre todo que responde a unas competencias, formándose un estudiante carente de posturas críticas, sin autonomía, y por ende sin un compromiso personal y mucho menos con conocimiento y compromiso ético, social, político y económico, entre otros; porque la educación dejó de lado la formación para darle mayor importancia a la información.

El país y el continente latinoamericano están en mora de pensar su saber pedagógico y a la vez de pensar a sus estudiantes, sus regiones, litorales, fronteras y al país mismo; la relación del conocimiento y éste con los diferentes contextos, necesidades y potencialidades de desarrollos. Es necesaria una toma de consciencia y una apertura a la crítica para poder dar el paso a la reflexión de la formación, pero esta reflexión debe darse desde los dos actores que intervienen en ello, los estudiantes y los docentes acompañados y apoyados por la misma institución; a lo que es, debe ser y cómo están escritos, diseñados, pensados y aplicados los modelos pedagógicos, su pertinencia de acuerdo con los rasgos del país y características desde lo geográfico hasta lo étnico pasando por los otros contextos sociales.

Por lo anterior, es de urgencia que se propongan jornadas permanentes de reflexión pedagógicas, entendidas como un espacio epistémico y teórico que permita contextualizar la reflexión con respecto a nuestra educación, exigiendo pensar qué es o debe fundamentarla, lograr que se condense una teoría propia con estructura racional, constituida de

convicciones, intenciones reales y no simples deseos, contenidos actuales y pertinentes, que orienten y den sentido a todo lo que se haga en relación con crear oportunidades de vida, desarrollo y sentido de pertenencia hacia el país y el continente latinoamericano; que las propuestas y proyectos sean de iniciativa de las comunidades y no de foráneos que a veces terminan teniendo el mismo comportamiento de los capitales golondrinas.

Si hay voluntad política y compromiso de las instituciones educativas se podrá construir una Pedagogía propia, donde haya un reconocimiento, valoración de una cultura pedagógica y por ende un espacio ganado de permanente actualización y pertinencia, modelo para las otras naciones de nuestro continente; una dinámica propia y de geografía que no pueda ser pensada, politizada e instruccionalizada por otros poderes, y menos homogéneas; si somos un país de una biodiversidad cultural y étnica que en la práctica, cuando se hacen las leyes, quienes las hacen tienen el imaginario de que es un país homogéneo.

Ante la situación existente se debe diseñar una caracterización de lo que necesita el docente para poder enseñar de acuerdo con los retos de la modernidad, con una visión de lo global aterrizada en lo local, regional, nacional y continental, pero de tal forma que también fundamente su saber pedagógico, saber que no excluye el saber por el enseñar en lo científico y en lo específico.

Hay que cuestionar la tendencia profesionalizante que se ha venido dando y en la cual se continua, ante el predominio y hegemonía que hoy día parece jugar la corriente constructivista, es una necesidad plantearse la posibilidad de reivindicar

y recontextualizar el saber pedagógico como la directriz que constituye el sentido y la intencionalidad de la formación en todos los campos del ser humano.

La formación del pedagogo en este momento debe ser entendida como un proceso que no se resuelve describiendo una serie de pasos o procedimientos para desarrollarla, sino como un proyecto que supere radicalmente un pragmatismo y positivismo a los que se ha pretendido reducirla.

Se trata de promover procesos y estrategias de enseñanza orientadas a una comprensión más compleja de la simplicidad racional y epistemológica del saber, término bien complejo en su comprensión para la educación. La relación con el saber, parece sugerir una disposición de alguien, no hacia los conocimientos y saberes, sino hacia el saber. Una disposición a pensamientos, imágenes, conductas o actitudes identificables y en parte colectivas. Una disposición que implica el modo de placer y sufrimiento que correspondería a la perspectiva de cada sujeto, por la que la apropiación, investiduras y prácticas deben entenderse como una postura personal.

La relación con el saber es una expresión que tiene un efecto de objetividad. Así como decir que una intención constituye un objetivo, bastaría para volverla más real y por lo tanto más firme, y de algún modo más objetiva, decir de un fenómeno que pertenece a la relación con el saber parecería darle una condición de realidad.

Cuando se habla de la relación de otra persona con el saber o de la propia relación con el saber, el pensar o no pensar en coherencia con lo expresado por Martin Heidegger; ¿qué significa pensar? cuando se cree que hay una relación con el saber

tan estable como ciertas características físicas o mentales se produce sin duda un discurso de creencia y sugestión, autónoma o heterónoma, que intenta unificar, comprender o explicar lo que atañe a los aprendizajes, los conocimientos y las múltiples dificultades con que se tropieza.

Pero si la expresión se ha vuelto de uso corriente no es tan solo porque la relación con el saber parece reducir el misterio o lo desconocido y explicar la dificultad y a la vez el reto que representa para cada cual el conocimiento; es también porque asocia dos términos cargados de historia y de sentido: saber y relación con.

Desde y asumiendo la crítica y en coherencia con las posturas de Jerome Bruner, en sus diferentes textos sobre las teorías de la educación, son cada vez mas ineficaces, debido a que la sociedad se torna cada vez mas técnica y sus integrantes se van distanciando cada vez mas entre ellos, las ciudades se fragmentan y conforman islas, aumenta la separación con respecto a la acción misma y la educación comienza a ocupar periodos cada vez mayores de la vida, cada vez se dedica más a explicar y en su mayoría a justificar, a demostrar fuera del contexto de la acción.

El desarrollo técnico está imponiendo nuevos cambios en los métodos de educación, mas información menos profundidad, menos piense mas hacer; si realmente no se tiene el acceso adecuado a la informática, y a la vez no se plantean métodos educativos basados en ausencia de la misma tecnología. Sin embargo, la formación de individuos en investigación; desarrollándoles y potenciándoles las capacidades de identificar problemas, comprenderlos y contextualizarlos, es algo que se sale de las posibilidades de la tecnología para todos; por lo que se avista un gran desafío en una enseñanza no tecnificada a pesar de la gran tenden-

cia mundial de formar rutinas técnicas de conocimiento, frente al desafío de contextos locales y regionales particulares como los de este país y otros del continente; la misma formación de mestizaje, de sus componentes sociales, de formar en investigación, desarrollo contextualizado en sincronía o asincronía de lo político, económico, religioso, cultural, étnico y el reto más grande en la educación: el de formar en el conocimiento por medio de las actividades artísticas.

En nuestro territorio una de las vías fundamentales para que nuestros docentes le caminen a este tipo de educación con contenidos de enseñanza lúdicos y artísticos y además la practiquen, abandonando el modelo positivista y transmisionista que tanta seguridad, comodidad y facilismo les da, es posibilitar la creatividad, el dialogo, discutir las diferentes posturas de esta propuesta. Aplicando lo que dice un proverbio ruso que uno entiende solo después de haber discutido, hay pocas cosas que son efectivas para el entendimiento, pero ninguna como el diálogo, por lo que en un contexto social la discusión es esencial, vía fundamental que tiene la cultura para contribuir al crecimiento intelectual, es a través del dialogo entre los más experimentados y los menos experimentados, que proporciona un método para interiorizar ese dialogo, por medio del pensamiento. Por lo tanto, la teoría pedagógica no es solo técnica, sino también cultural, ideológica y política.

La cortesía de la conversación puede ser el ingrediente fundamental de la cortesía de la enseñanza.

Desde la época de la educación elitista las funciones sociales de la educación han experimentado cambios importantes. La modernización implicó la necesidad de la expansión escolar y el incremento de la alfabetización como consecuencia de

las exigencias que la sociedad moderna planteaba al ciudadano, dichas exigencias cubrían todas las regiones del país sin exclusión, así por sus características geográficas, culturales, étnicas, sociales y políticas, entre otras, no estuvieran ni alcanzaran esas demandas de modernización.

El alfabetismo se convirtió en una señal de ciudadanía que permitió la participación en una forma de vida industrial-urbana; su concepto se ha ido transformando hacia la complejidad, pues requiere la capacidad de entender la información cada vez más amplia y compleja, además de integrar de forma sistemática todo el mundo de las comunicaciones y de la informática.

Durante este proceso de modernización se presentaron dos tendencias o teorías en las políticas educativas: la teoría de los recursos humanos y la teoría de la dependencia. La primera otorga un papel fundamental a la educación en el proceso de desarrollo y la considera actor de primera línea, relaciona la educación con el trabajo (desarrollo de las competencias para el trabajo), con la movilidad social, recalca la importancia de la planeación educativa y la relación de esta con la planeación local, regional y nacional. La teoría de la dependencia intenta mirar los mecanismos externos del país que condicionan su concepción y se centra teóricamente en el concepto de reproducción interna de la sociedad, ya desde una mirada de lo local a lo global, bajo una políticas dadas por organismos internacionales (BID, FM).

Se podría decir en relación con la modernización que transformó el proceso social y trajo aparejada consigo una reestructuración cultural en la cual no solo nuevas tecnologías sino nuevos códigos y lenguajes conforman un profundo entramado

social, también una reorganización de las principales instituciones que habían cumplido su papel socializador. Igualmente se da una reorganización del pensamiento de la enseñabilidad, el centro de la Pedagogía no es el modelo mismo, es la reflexión, es la crítica, lo propositivo, la creatividad y el desarrollo de competencias de acuerdo con unas tendencias de desarrollo mundiales y capitalistas.

En el marco de la reflexión por una educación sin fronteras mentales y físicas, queda planteada la propuesta para una calidad en la educación de crear ambientes de aprendizajes acordes con unos contextos sociales, culturales, políticos, económicos y étnicos entre otros, que respondan en la práctica a las diversas necesidades de los estudiantes y sus entornos más próximos, que además respondan a las diferentes formas de aprender de los educandos, desde los que poseen talentos excepcionales hasta los que presentan necesidades especiales. Esta propuesta deberá ser liderada por los docentes, quienes con mentes abiertas y prospectivas proporcionaran experiencias a sus estudiantes que respondan a las necesidades de su aprendizaje. Más aún, la realización de la educación en la diversidad no se da solo dentro de unos contextos, sino dentro de la misma aula, mediante distintas estrategias coordinadas hacia un fin común que es el aprendizaje, con diferentes rutas flexibles para apoyar el desarrollo de opciones de aprendizaje y permitir distintos tiempos de aprendizaje desde lo individual hasta lo colectivo.

¿Es posible transformar a alguien si esa persona no toma parte activa en su propia transformación? La finalidad de todo proyecto educativo es lograr dicha transformación por medio del compromiso de los docentes y los directivos de los diferentes centros educativos.

El propósito es la formación de educadores para que sean verdaderos formadores y no meros “trasmisores” de conocimientos a sus futuros estudiantes; la formación mental no puede considerarse menos importante que la formación específicamente pedagógica. O digamos más bien que una y otra cosa son inseparables. Mejor aún, la formación mental y espiritual es la cualidad intrínseca de toda auténtica formación pedagógica.

Ello es así porque no se busca tan solo que los actuales y futuros educadores adquieran una determinada cantidad de conocimientos, ni es el caso que asimilen nuevos métodos y técnicas pese a que los conocimientos fundamentales como las técnicas y métodos más adecuados sean también indispensables. Pero estos elementos suponen, para que haya efectivamente formación, una parte esencial de autoformación tanto más difícil para los docentes en ejercicio y los estudiantes recién egresados de las escuelas de magisterio o normales y facultades de educación, cuanto que deben moverse en un contexto local con mirada global de enseñanza, que les ofrece una imagen radicalmente contrapuesta. Y esa dificultad no proviene del hecho de la presencia exterior de ese contexto adverso, sino más bien de la presencia interior de ese contexto, materializado en la mentalidad y en la manera de ser del docente.

De ahí la necesidad e importancia de llevar a cabo una formación que sea a la vez una autoformación y una profunda transformación.

Esta transformación es precisamente lo más difícil, y lo es en la medida en que supone una profunda revisión de la forma de pensar y la manera de ser de cada uno, lo que implica una auténtica autoformación. Solo a este precio se puede conseguir un

nuevo tipo de educadores, íntimamente persuadidos de que su principal misión es desarrollar al máximo todas las posibilidades de cada estudiante, que actúen en la permanente preocupación de crear en la clase las situaciones más favorables para el desarrollo-autodesarrollo de esas posibilidades, y con la intención de organizar constantemente la actividad de los estudiantes orientándolos hacia ese objetivo: la formación de un pensamiento reflexivo basado en la realidad y en su realidad (una mente lógica y científica) y de un comportamiento mental solidario y autónomo al mismo tiempo (iniciativa, creatividad; ética y responsabilidad), formación que debe incluir el estudio del medio social y ambiental para ayudar a estos estudiantes a integrarse y permanecer en su medio, de modo que el desarrollo de este sujeto se convierta a la vez en un factor de transformación de su localidad, región, país y continente.

Este tipo de formación-autoformación-transformación de los educadores no puede concebirse como un apacible proceso de aprendizaje, sino como una lucha permanente. Esta lucha compleja, cuyo héroe no es tanto el docente como lo son los mismos estudiantes, es la batalla de todos y de cada uno por lograr la propia transformación y la de todos, que en definitiva incidirá en la transformación de la región, del país y del continente latinoamericano mismo. Una lucha en la que cada uno, junto con los demás y con la ayuda de ellos, se convierte en escenario de la propia revolución cultural.

Se trata pues de llevar el proceso de formación como dinámica liberadora, concebida, por decirlo así, en la que el objeto de formación de los docentes se comporte como un sujeto activo, como coautor, e incluso como el principal autor de la práctica docente.

Esta estrategia de educación y desarrollo, se da al mismo tiempo sobre un eje horizontal, el de las disciplinas, y vertical en el tiempo, cuyo primer paso es reemplazar el concepto de un educador, por muy responsable y competente que sea e incluso de varios educadores, como simple adición de competencias, suponiendo que cada docente tenga plena conciencia de su papel como educador; por el de un equipo que pueda garantizar, a través de cada enseñanza especializada o de área específica, una convergencia en la formación mental, espiritual y pedagógica. Un equipo que sea capaz de elaborar conjuntamente, cursos, áreas, currículos y microcurrículos de encuentro en las diferentes especialidades y disciplinas (trabajo pedagógico en equipo).

Ello, además, implica un permanente intercambio entre práctica y teoría, por una parte a partir de la observación de la actividad real en las clases prácticas o mediante un análisis retrospectivo del desarrollo del curso, y por la otra partiendo de la reflexión teórica de la aplicación práctica en las clases. De este modo teoría y práctica se relacionan continuamente y los contenidos se contextualizan, construyéndose una y otra vez progresivamente.

En cualquier parte del mundo se educa con el fin de asegurar que se aprenda lo esencial para ejercer los derechos y responsabilidades ciudadanas, y para llevar una vida productiva y personalmente satisfactoria; de igual forma la humanidad ha hecho grandes progresos para asegurar la igualdad de oportunidades en la educación como una estrategia de conseguir cerrar las brechas de desigualdad social y económica. Estos logros, sin embargo, no han sido suficientes para lograr siquiera la aceptación del derecho a las oportunidades.

Durante siglos se ha planteado y tenido como reto en la educación el tema de la diversidad y la igualdad humana y sus implicaciones, no solo para la educación, sino para la sociedad. Desde Confucio y Platón hasta Dewey, se ha manifestado el valor de la educación para el desarrollo de las sociedades dentro de los diferentes contextos sociales, políticos, económicos, religiosos, etc., para la tolerancia de las diferencias entre otros aspectos.

Por lo que el salto a la modernidad lo dio la informática y las comunicaciones, originando una gran transformación social y a la vez generando una gran brecha de desigualdades entre los países ricos y los cada vez más pobres países en vía de desarrollo, como consecuencia del paso de una sociedad industrial a una sociedad basada en el conocimiento.

Colombia en sus diferentes regiones se encuentra en la era industrial, cuenta con los recursos básicos que se han venido utilizando, como lo son el capital, el trabajo y los recursos tangibles, mientras que en la era actual y perspectiva del futuro próximo, los países desarrollados cuentan con los recursos fundamentales de la información y el conocimiento, bienes intangibles y en general todo aquello que puede ser digitalizado.

Hoy en día se habla mucho de posmodernidad debido al hecho de que la sociedad donde se vive, es una sociedad de la comunicación generalizada, precisamente por estas razones, es lo más opuesto a una sociedad más ilustrada, más educada; los medios de comunicación que en teoría hacen posible una información en tiempo real de todo lo que acontece en el mundo, podría parecer en realidad como una especie de realización práctica del espíritu absoluto de Hegel, es decir,

una autoconciencia perfecta de toda la humanidad, la coincidencia entre lo que acontece, la historia y la consciencia del hombre.

Mirándolo bien, críticos de inspiración Hegeliana, razonan pensando cabalmente en este modelo y fundamentan su pesimismo en el hecho de que tal modelo, por responsabilidad, en el fondo del mercado, se realiza de un modo pervertido y caricaturesco, a causa de la manipulación de los deseos que terminan siendo necesidades.

De hecho, intensificar las posibilidades de información acerca de la realidad en sus más variados aspectos hace siempre menos concebible la idea misma de una realidad. Se lleva a efecto quizás en el mundo de los medios de comunicación una profecía de Nietzsche: el mundo real a la postre se convierte en fabula. Si se tiene una idea de la realidad, no puede entenderse esta en la situación de existencia moderna tardía, como el dato objetivo que está por debajo, más allá de las imágenes que de él nos dan los medios de comunicación; ¿cómo y dónde se podrá alcanzar la realidad “en sí misma”? La realidad para el ser humano es más bien el resultado de cruzarse y contaminarse de las múltiples imágenes, interpretaciones y reconstrucciones que distribuyen los medios de comunicación en competencia mutua y desde luego sin coordinación central alguna, perdiéndola claridad sobre su individualidad y ser único e irrepetible.

En la posmodernidad, donde las sociedades de los medios de comunicación en lugar de un ideal de emancipación modelado sobre el despliegue total de la autoconciencia, sobre la conciencia perfecta de quién sabe cómo están las cosas, se abre camino un ideal de emancipación

que tiene en su propia base más bien la oscilación, la pluralidad y en definitiva, la erosión del mismo “principio de realidad”.

El hombre de hoy puede finalmente llegar a ser consciente de que la perfecta libertad no es la de Spinoza, no consiste, como lo ha señalado siempre la metafísica, en conocer la estructura necesaria de lo real para adecuarse a ella.

Nietzsche, (1994) en efecto, ha demostrado que la imagen de una realidad ordenada racionalmente sobre la base de un principio es solo un mito asegurador, propio de una humanidad todavía primitiva y bárbara.

En la sociedad de la comunicación generalizada y de la pluralidad de culturas, el encuentro con otros mundos y formas de vida es quizá menos imaginario; las otras posibilidades de existencia se llevan a efecto bajo nuestros ojos, son aquellas que están representadas por los múltiples dialectos y también por los universos culturales que hacen accesible la Antropología y la Etnografía.

Vivir en este mundo significa hacer experiencia de la libertad entendida como oscilación continua entre pertenencia y desasimiento. Se trata de una libertad problemática, no solo porque este efecto de los medios no está garantizado, es solamente una posibilidad que ha de reconocer y cultivar, los medios pueden también ser la banalidad estereotipada del vacío de significado, como fue en su tiempo la religión, que según Marx era el opio del pueblo; sino también porque no se sabe todavía suficientemente qué fisonomía tienen, cuesta trabajo concebir esta oscilación, como libertad amenazante y a la vez arraigada como individuos y como sociedad.

Queda entonces el reto de la educación, no para pensarse, sino como práctica del pensamiento emancipador. Pensar, pensar un proyecto; el proyecto de una educación más allá de las fronteras mentales y físicas. ¿Cuáles otras fronteras?

En sus diferentes etapas de sensibilización docente, el reflexionar se caracteriza como el proceso de proporcionar sistemáticamente oportunidades de mejorar como personas y también profesionalmente a los docentes, y esto a la vez reflejarse en la calidad académica de los educandos, pero también en el desarrollo y transformación principalmente de las regiones y del país, sin poder ir más allá de un posible impacto en el continente latinoamericano, porque se requiere de la construcción de un discurso común que solo lo podrá posibilitar la reflexión pedagógica.

La preparación y cualificación docente es la variable más influyente en el éxito por la calidad académica de los estudiantes y de las Instituciones educativas, la capacitación y cualificación se pueden ver como una oportunidad para que el equipo educativo sea consciente de sus necesidades de preparación, actualización y pertinencia del conocimiento que se tiene y que se transmite, sienta que se tiene una responsabilidad ética con la calidad de los contenidos y adquiera el compromiso con un desarrollo sostenible para la actual y futuras generaciones de las aldeas de entornos y contornos: locales, regionales, nacionales y continentales; porque global es una farsa de un discurso igualitario, en donde el ser sudaca (latinoamericano), te limita tus posibilidades de movilidad profesional y laboral.

Se concibe la educación como una necesidad social, como lo diría Krishnamurti, (1996) con grandes peligros, pero esos peligros son a la vez grandes opciones

que la humanidad ha logrado transformar y llevar a la civilización a otras posibilidades de existencia, en las cuales no se descarta lo que implica la condición humana que se mueve entre lo divino y lo perverso.

Los peligros de la educación están enmarcados en lo que representan las Instituciones y a la vez en quienes las conforman, siendo un actor fundamental el docente, quien en su poder tiene las posibilidades de que sus estudiantes estandaricen o no las mentes y esto lleve a que se sepa o se intuya qué se debe ser y cómo ser, a que se tenga libre opción de elecciones o se mecanice la vida, por lo que el instrumento de libertad, cambio, transformación debe ser el pensamiento, el logro de una nueva forma de pensar y para ello se requiere de un docente que también tenga una nueva forma de pensar, sentir y enseñar; en definitiva: una nueva sensibilidad humana y social donde al otro le importe tanto el otro como su propio ser.

Asumir el reto de la conservación del planeta, la paz, la equidad entre los pueblos y el respeto por las diferencias étnicas y culturales, es una responsabilidad de la educación y de todas las Instituciones que la representan, y no solo por eso se debe transformar la educación, para ello es necesario una revolución del pensamiento: "la educación solo puede transformarse educando al educador y no simplemente creando una nueva norma, un nuevo sistema de acción" (Krishnamurti, 1996). La única solución para transformare este estado de cosas es que entre en acción la inteligencia de los educadores; que se den cuenta de la necesidad de cambiar al hombre, de cambiarlo plenamente, ya que la revolución, en un principio debe ser interior, pues solo así se dará esencialmente la transformación del ser.

La propuesta al interior de la capacitación y cualificación a los docentes está dirigida a la observación y crítica de la práctica de ellos mismos desde ese concepto de la enseñanza tradicional, donde el estudiante escucha el discurso de forma pasiva, el uso de la memoria de cuanto se dice en clase, por una posibilidad de educabilidad donde se dé curso a la libre evolución mental de autoconstrucción por parte de los estudiantes, mediante el descubrimiento de relaciones, nociones y conceptos, y al mismo tiempo de desenmascarar el resumen como receta, el ejercicio práctico como imitación mecánica y la revisión como preparación intensiva y acelerada de los exámenes, hecha de manera repetitiva.

No es descartar de plano estas alternativas, es direccionar en forma que conduzcan a la autoconstrucción del conocimiento, y que sea el estudiante quien realice las acciones encaminadas al aprendizaje, es realmente ser socios colaborativos en una empresa llamada educación con la finalidad de generar un proceso global de auto-socio-construcción de un pensamiento relacional, capaz de escalonar los distintos conceptos y de descubrir ininterrumpidamente las nuevas relaciones para seguir enriqueciéndose.

La clave de la reflexión es situar a los docentes en su práctica docente, no desde la visión de la escuela clásica, convencional, transmisionista, pero tampoco es que se queden en la crítica e impedimentos y limitaciones. Por el contrario la crítica debe hacerse desde los conocimientos aprendidos, es decir, una noción sin contenido real en la medida en que el contenido conceptual no se construye gradualmente y esa consolidación solo se materializa en la memorización mecánica de una determinada receta agravando su efecto.

En el marco de la autoconstrucción mental (psicogenética) del proceso pedagógico, implica un nuevo contenido: exige elaborar nuevas prácticas para cumplir objetivos ausentes; exige prácticas que en sí mismas sean actividades creadoras de socioconstrucción. Consolidar no tiene ningún sentido si a la vez no significa construir y descubrir.

Dentro de las prácticas y didácticas pedagógicas, algunos ejemplos se pueden reinventar, reinterpretar entre otras posibilidades, tales como el caso de lo que es el resumen. Éste término significa que una vez que todo ha sido dicho, es preciso extraer lo esencial para retenerlo, si en realidad nada se dice, sino que todo se descubre y si los descubrimientos sirven como punto de partida para la construcción de nociones y conceptos útiles como abstracción de las relaciones existentes entre los objetos, el resumen ya no consistirá en extraer lo esencial de lo aprendido, sino en elaborar de manera consciente mediante un esfuerzo de abstracción verbal, intercambio dialéctico entre el pensamiento y la palabra, la formulación como producto del recorrido mental seguido por el estudiante.

De la antigua forma de resumen solo subsiste la noción de señal escrita, pero se trata de una señal escrita que en esencia no tiene ya nada de común con el resumen, por que lejos de pretender resumir lo que se ha dicho, transfiere por el contrario lo aprendido a un nivel superior de abstracción y de conocimiento conceptual, convirtiéndose así en el momento más intenso y más constructivo de todo lo recorrido mental del estudiante.

Las situaciones que afrontan los docentes se conciben en este contexto como complejos e inciertos procesos sociales,

cargados de opciones de valor, de interés, de conflictos, que se presentan en parte como casos únicos y singulares. Por tanto, la intervención en los mismos no puede resolverse mediante la aplicación directa de una teoría genérica, de una norma o de una rutina preespecificada, sino que requiere el ejercicio de la sabiduría práctica, es decir, de la habilidad intelectual del docente para discernir la apropiada respuesta a una situación compleja, abierta a la duda y a la incertidumbre.

En principio las dinámicas de cualificación y capacitación orientan una inesperada perspectiva en el desarrollo de la capacidad de comprensión e intervención del docente en las situaciones complejas donde se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje. Retomando y recordando las palabras de Elliott, J. (1990; pag 6). "La práctica se apoya en las interpretaciones de las situaciones particulares como un todo, y no puede mejorarse si no se mejoran dichas interpretaciones. Además, tales interpretaciones no son objetivas en el sentido racionalista de estar libres de sesgos y prejuicios de las culturas prácticas cotidianas. Desde la perspectiva de la ciencia practica los sesgos son una condición de la comprensión situacional, porque todas las interpretaciones se configuran dentro de culturas practicas, sistemas de creencias y valores condicionados por problemas prácticos".

La comprensión situacional de los problemas educativos identificados por los mismos docentes, no se desarrolla y perfecciona modificándolos como consecuencia del contraste democrático de pareceres, evidencias e interpretaciones.

Uno de los elementos más conocidos, identificados e importantes para comprender las complejidades de estas situaciones educativas puesto de mani-

fiesto por los docentes, es la condición de la escuela como Institución social que ayuda a reproducir las características de la propia sociedad. Por tal razón, los mismos docentes tienen y sienten la obligación ética y moral de reflexionar e intervenir para que los estudiantes comprendan dichas características y aprendan a actuar conscientemente en su identificación y en su transformación.

Esto nos lleva a reconocer y resaltar el carácter fundamentalmente ético y político de la actividad docente, toda vez que pretenden eliminar en parte, a través del desarrollo del conocimiento, las condiciones sociales que obstaculizan y distorsionan la autocomprensión de los estudiantes y de los propios docentes.

En este sentido, el docente de formación universitaria y el normalista, en su vida previa y paralela a su formación, han ido desarrollando un conjunto, tal vez poco articulado, implícito pero poderoso y arraigado, de teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo y sus relaciones con la cultura y la política del contexto social que lo ha llevado a perder protagonismo en la sociedad en la toma de decisiones de las políticas educativas.

Este tipo de conocimiento pedagógico vulgar o folklórico, como algunos autores y corrientes pedagógicas denominan, se apoya en la imitación, en las costumbres, hábitos y tradiciones de la profesión y de las familias de comunidades indígenas, conectando la biografía individual del docente con las características de la tradición y formación docente, ofreciendo escasos espacios a la crítica, la reflexión, transformación, deliberación o análisis racional de sus fuentes y consecuencias. Por tanto, se puede considerar un conocimiento y una práctica permeada por la tradición y orientada a la conservación y

reproducción del orden de cosas existentes en la educación y en las comunidades.

En más de una región de Colombia se observan aspectos como la distancia que tiene la escuela y su entorno, y entre su papel de socializadora adentro y afuera de ella, por ello el reto educativo es lograr que la transferencia y uso de la cultura sea incorporada a los contenidos de enseñanza-aprendizaje, y se tenga en cuenta la experiencia vivencial y cultural de las diferentes poblaciones, etnias y comunidades que constituyen este país, para poder lograr que el aprendizaje sea significativo, integral y equilibrado.

Pero además existen otros elementos que contribuyen a obstaculizar la necesaria y urgente relación de la escuela con el entorno, y es la fragmentación de los discursos, que están remitidos a favor de un discurso profesional y corporativo, cada vez más especializado y preocupado únicamente por el perfeccionamiento y transmisión de la teoría y la estabilidad económica.

La fragmentación de los espacios del saber hace muy difícil la asimilación de la sobreabundancia de información y que ésta se convierta en conocimiento y práctica que se revierta en la transformación del entorno. la realidad se ve fragmentada y no como un todo.

Este modelo, digámoslo tecnocrático de enseñanza-aprendizaje, acentúa, las insuficiencias del diálogo de la educación con el entorno, en algunos aspectos como que la educación no ha podido asimilar su creciente pérdida de hegemonía en la información y formación. Esto se evidencia aún más en la estructura del currículo, que menosprecia otras modalidades y espacios de aprendizajes. Dicho divorcio social de la educación aumenta con el

grado de pobreza y marginación social; la actual organización de la misma impide un uso permanente, creativo y eficaz de las múltiples posibilidades y ofertas formativas de la comunidad, la falta de autonomía, la rigidez de los currículos y de los horarios y los espacios poco estimulantes hacen que su estructura sea excesivamente pesada y burocrática afectando las intenciones de generar proyectos sociales para las comunidades.

A ello se le suma que las actividades que realiza fuera de la institución educativa constituyen iniciativas aisladas del mismo proyecto educativo, formativo y transformador de los diferentes contextos, el tiempo, la falta de compromiso de la comunidad educativa es otra de las variables que afectan de forma negativa a los propósitos. Los espacios lúdicos, recreativos y deportivos se convirtieron en campus de batallas de violencias barriales, raciales, étnica, políticas, económica, de género, entre otras

La educación tiene una malsana obsesión por asignaturalizarlo todo, inclusive las didácticas, y por curricular la vida cotidiana de los estudiantes; a esto se suma que la educación en sus contenidos piensa que del mundo externo tiene poco para aprender, que solo obedece los dictámenes de las exigencias económicas, como supuestos de “conocimientos”, pero su tarea es abrirse e interactuar en sus diferentes contextos. Para ello el discurso técnico-administrativo que mantiene a los docentes en permanente actitud de resolver situaciones, aprender recetas, alejándolos de la capacidad de reflexión de su propia práctica y del proceso enseñanza-aprendizaje, del análisis de las tensiones y contradicciones de este proceso, y de los objetivos e ideologías que construyen y proyectan a la educación fuera de ella.

Dentro del sentir de los docentes, los modelos de formación permanente se han dado, más preocupados por la cantidad y el credencialismo que por la calidad y el desarrollo del conocimiento pertinente. El afán permanente de los docentes de acumular títulos es preocupante, ya que estos no garantizan calidad en la educación y más cuando el docente de educación básica, que ha tenido su desarrollo y adquirido su gran experiencia en este nivel educativo, quiere incursionar en la educación superior pensando que como es el mismo sector productivo: la educación, no hay diferencia y que sus títulos le otorgan ese derecho; ante estas situaciones hay mucho para debatir; ya que lo que corresponde a preescolar, educación básica primaria y educación básica secundaria requieren de los mejores docentes, con la mejor preparación académica y calidad humana, pues es allí en donde se promueven la motivación y sensibilización hacia el saber.

La propuesta y sugerencias para la educación en nuestro país y el continente de América, todos los integrantes de los países hispano hablantes, incluyendo a Brasil, es que debemos dejar de hacer oídos sordos a la cultura de los lenguajes múltiples del entorno, así como las distintas expresiones culturales en consonancia con la concepción y generación de proyectos de cultura global y permeable a la evolución de su contexto. Hablar de la educación ligada al medio ya no tiene que ver solo con el referente geográfico más inmediato, sino también con otros universos geográficamente más alejados, pero simbólicamente más cercanos.

El entorno debe recuperar el sentido de globalidad y los espacios comunes de convivencia, facilitar la democracia de los diversos lenguajes y las culturas. La reinención de tiempos y espacios presu-

pone un nuevo modelo de escuela, rico en interrelaciones comunicativas, integrar a los nuevos con los viejos lenguajes: oral, escrito, musical, visual, corporal, urbanístico, ecológico e informático, entre otros; que la escuela sea una comunidad que favorezca el encuentro y el dialogo donde confluyan individualidades y solidaridad, diversidad e igualdad, conocimiento y emotividad. Una educación que estimule el intercambio, la iniciativa creadora y los proyectos de desarrollo social, que recupere espacios más acogedores y accesibles para los estudiantes, una educación que facilite en definitiva todo tipo de recursos e información, pero que al mismo tiempo eduque en razón, sensibilidad, ética, moral, solidaridad y sentido de pertenencia consigo misma; la autoestima como ser, no el ego, con su comunidad, región, país, en fin, con el planeta, y se comprometa con el desarrollo sostenible del mismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Bachelar G. (1973). La actualidad de la Historia de las ciencias, en el compromiso racionalista. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bassis Henri. (2003). Maestros. ¿Formar o transformar? Barcelona. Editorial Gedisa.
- Bedoya, J. I. (1998). Pedagogía, Enseñar a Pensar. Bogotá. Ediciones Ecoe.
- Bedoya, J.I y GOMEZ, M. (1997). Epistemología y Pedagogía. Ensayo histórico-crítico sobre el objeto y el método pedagógico. Bogotá, Ecoe, 4 edición.
- Derrida, J. (1984). La filosofía Como Institución. Barcelona, Granica.
- Foucault, M. (1970). Arqueología del Saber. México, Siglo XXI.
- Garcés, Zuluaga. O. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Elliott, J. (1990). Investigación-acción en la educación, Madrid, Alianza
- Heidegger, M. (2008). Qué significa pensar. Editorial Trotta. Madrid.
- Hegel, G.W.F. (2001). La fenomenología Del espíritu. México. Fondo de cultura económica.
- Holt, J. (1980). El fracaso en la escuela. Madrid. Editorial Alianza.

- Hoyos, G. (1990). Prólogo a Díaz. Y J. Muñoz. Pedagogía, discurso y poder. Bogotá, Corprodic.
- (2008). Filosofía de la educación. Madrid, Trotta.
- Jiménez, Rodríguez. A. (2008). La dialéctica de la ingravidez en Gastón Bachelar: una aproximación a la crítica de la razón pura. Universidad Autónoma de Madrid, Tales ISSN 1272-2587.
- Koyre, A. (1973). Estudios de la Historia del Pensamiento Científico. México, Siglo XXI.
- Krishnamurti, J. (1996). Pensando en esas cosas. Edit. Cohna.
- Nietzsche, F. (1994). El crepúsculo de los ídolos. Medellín, Beduth
- Novak D Joseph y Gowin Bob. (2000). Aprendiendo a aprender. España. Ediciones Martínez Roca.
- Larrosa, J. (1990). El trabajo Epistemológico en Pedagogía. Barcelona, P.P.U.
- Platón. (1998). Diálogos. Editorial Panamericana. Bogotá.
- Regenbrecht, A. (1987). Ciencia Pedagógica y Acción Política. Educación. Tubinga.
- Rousseau, J.J. (1989). El Emilio. Barcelona, Bru-guera.
- Spinosa, B. (1977). Tratado político. Madrid, Alianza.
- W. Carr. (2002). Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Morata.
- Vargas, G. (1992). Formación y Subjetividad. Epistemología. Lenguaje y Pedagogía. Educación y Pedagogía. Medellín.
- Zuleta, E. (1995). Educación y Filosofía y Kant y la Educación, en educación y democracia. Bogotá, Tercer milenio.
- Zuluaga O, L. (1999). Pedagogía e historia; la historicidad de la pedagogía, un objeto de saber, Universidad de Antioquia