

RECIPROCIDAD SOCIO-PEDAGÓGICA DEL EDUCANDO ANTE LA PRAXIS TÉCNICO-INSTRUMENTAL DEL DOCENTE

RECIPROCITY PARTNER-PEDAGOGIC OF THE PUPIL CONSIDERING THE TECHNICAL SET PRACTICE OF THE TEACHER

JESÚS PÉREZ MOYA

*Universidad de Oriente, Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación, Departamento de Educación Integral,
Carúpano, Venezuela. E-mail: jesus_prof_udo@hotmail.com*

RESUMEN

La praxis pedagógica ha sido objeto de muchas interpelaciones con la finalidad de ejecutar las que podrían considerarse dentro del aula como la más apropiada; desde un singular contexto, el docente sistematiza una labor proponiendo una serie de métodos, herramientas, estrategias y técnicas consideradas por él como las más apropiadas para lograr un fin significativo en el proceso denominado Enseñanza-Aprendizaje. Esto supone una acción crítica para el tratamiento de una pedagogía entendida desde la condición humana, radicado en la vinculación directa y afectiva del educando. En este sentido, los currículos, programas y la labor docente, se reorientan constantemente para fomentar una pedagogía actual, innovadora y adecuada a los estándares de la demanda educativa que en siglo XXI los educandos proclaman. Asimismo, muchos son los casos de docentes que se enaltescen con discursos retóricos sobre su praxis pedagógica, pero la realidad se hace presente cuando la labor sigue estancada en una acción unidimensional sobre los educandos, de manera que el proceso Enseñanza (contenidos) - Aprendizaje (contenidos) se detiene en solo un proceso continuo de adiestramiento técnico-instrumental. El docente, como actor principal de la educación, debe hacer uso necesario y obligatorio de la pedagogía, no sólo como disciplina mediante la cual se imparte una sucesión de conocimientos, sino, que con la misma, permita trascender más allá de la plena acción de dar una clase. Conviene dejar de lado la actitud "superior" ante el educando e involucrarse con él, no sólo como su alumno, sino como un compañero de estudio. En tal sentido, el método colectivo, recíproco e individual, permitirá conocer, atender y aceptar de forma colectiva y particular, las cualidades sociales y educativas que son irrepetibles en cada educando, sin dejar de lado la acción recíproca del colectivo estudiantil con la intención de promover una integración equilibrada en el compartir de los saberes.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía, educación, sociedad, formación.

ABSTRACT

The pedagogical praxis has been the subject of many inquiries in order to implement what could be considered as the most appropriate in the classroom; from a singular context, the teacher articulates a work proposing a number of methods, tools, strategies and techniques considered by him as the most appropriate to achieve a significant purpose in the teaching-learning process. This implies a critical action for the treatment of a pedagogy taken from the human condition, based in the direct and emotional bonding of the student. In this sense, the curricula, programs and teaching, are constantly reoriented to promote current, innovative and appropriate standards of education demanded by students in the XXI century. Furthermore, there are many cases of teachers who extol rhetorical speeches about their pedagogical praxis, but the reality is present when the work remains stuck in a one-dimensional action on the learners, so that the Teaching (content) - Learning (content) process stops at only a continuous one of pure technical and instrumental training. The teacher, as main actor of education, should make a necessary and mandatory use of pedagogy, not only as a discipline through which a succession of knowledge is imparted, but also, with it, allows to transcend beyond the full action of teaching a class. The "superior" attitude in front of the student should put aside and rather involve with him, not only as learner but also as a study partner. In this sense, the collective, reciprocal and individual method will enable to know, attend and accept in a collective and particular way, the social and educational qualities that are unique in each student, without neglecting the interaction of the student group in order to promote a balanced integration in the sharing of knowledge.

KEY WORDS: Pedagogy, education, company, formation.

INTRODUCCIÓN

La sistematización del uso y aplicación de las estrategias pedagógicas ha sido distintiva de la praxis docente, pero se ha de dar una mirada a esa nueva forma de acción pedagógica que se tuvo su génesis con la llamada "Nueva Escuela" a partir del siglo XVIII. En muchos casos la

relación docente-educando se ha estereotipado más en una acción objetiva, instrumentalista, mecanicista, tecnicista, dejando a un lado el componente sustancial del ser humano, como lo es la acción afectiva, es decir, el educando como *Ser* humano y no sólo como estudiante que se centra en lo que debe aprender, para luego ejecutar. Esta nueva práctica pedagógica que se

estableció en la “Nueva Escuela” que nació de la mano con la Revolución Industrial, promovió más la enseñanza técnica-instrumental y desplazó el carácter humanista, emocional y espiritual de la educación, haciendo de la educación un medio para la creación en masa de una mano de obra calificada. A este respecto, cabe resaltar esa peculiar forma de manifestar una acción pedagógica promovida por la competitividad la cual se traduce en rivalidad interdocente, lo que sin duda tuvo efectos colaterales en la formación del educando. Esta conducta interdocente que deriva en míseras rivalidades, se aleja de los objetivos fundamentales que pretende la pedagogía humanística, caracterizada por la estrecha interacción entre todos los actores que sobrepasa significativamente a la praxis literal basada en los contenidos.

La tesis de la pedagogía que ocupa la formación humana desde el *Ser*, a la que hacen referencia personajes como John Dewey, Jacques Rousseau, Paulo Freire, entre otros, ha sido muy mal concebida por muchos docentes. En ese sentido, Rousseau (1821) señala: “Educación, institución, e instrucción son por tanto tres cosas tan distintas en su objeto” (p. 10). Desde este punto de vista pareciera que pedagogía se volvió sinónimo, única y exclusivamente del hecho de la transmisión del conocimiento, concebir al educando a imagen y semejanza de quien le “enseña” es decir, el equivalente a: si no sabes lo que yo (docente) te enseñe, estás descalificado. Ahora bien, no se pretende descalificar, ni desestimar la transmisión de ciertos contenidos, tampoco denota la relación de forma peyorativa que implica esta práctica que es complemento para el ejercicio de una simultánea labor, es decir, la formación integral del individuo que conlleve sentido de responsabilidad, actitud de integración en y por la comunidad, exitoso desempeño laboral, complementado con aliento de motivación al educando para que no decaiga, amor por sí mismo y por el prójimo, espíritu, sentimiento y conocimiento. La intencionalidad de este ensayo es invitar e incentivar a la reflexión sobre la desaparición y en muchos casos la anulación total del trato afectivo del docente hacia el discente como complemento necesario, obligatorio e intrínseco que por naturaleza humana el acto pedagógico debe tener, puesto que, si no se vuelve puro adiestramiento humano, por lo que vale resaltar, que, el educando primero es humano que académico, primero fue humano que contenido. En otras palabras, la educación es ante todo una práctica social, de manera que, el educando en su paso por el mundo educativo debería formarse desde las emociones y las cualidades de desarrollo de la espiritualidad y de la sensibilidad

en convergencia con la razón, y no ha de tratarse nunca como un producto, porque pierde su derecho natural de pensar y sentir. Por eso la necesidad de continuar restableciendo una mejor pedagogía para una mejor práctica educativa, lo que dará sentido a la educación como esencia humana, para que ésta resulte un concepto transparente para la sociedad.

Desde la reinención de la escuela en el siglo XVIII de la mano con la Revolución Industrial, las exigencias pedagógicas se entretajan para cambiar los modos de vida, al mismo tiempo que se instaura una instrucción universal donde los políticos e inversionistas son los nuevos protagonistas. Desde esa perspectiva, la función educativa sufrió cambios en sus cimientos, esto explica en buena parte, como la educación se reorientó al puro acto de la transmisión consustancial de contenidos, cuando aparece la pedagogía como correspondencia de la necesidad del ser humano para refinar técnicas y métodos a modo de transmitir un conocimiento. Esto se hizo visible en la práctica de una educación industrial, el llamado *Homo Faber* basado en la rentabilidad económica. Si nos damos un breve paseo por la línea del tiempo, veremos por ejemplo, la educación en la civilización espartana la cual se sostenía sobre el carácter físico y militar con una pedagogía basada en robustecer el cuerpo, en la lucha y las carreras para definir un individuo de guerra. Por otro lado, una de las novedades de las escuelas cristianas era preparar a sus educandos de forma técnica para un oficio, la preeminencia del orden se mantenía a través de la recompensa-castigo, la vigilancia, las correcciones mediante la descalificación, la penitencia, los azotes y la expulsión. Con referencia a lo anterior, en efecto, estas prácticas pedagógicas estaban desadaptadas de toda corriente por el respeto humano. Sin embargo, cuando se trata de reivindicar lo auténtico del sujeto, es importante reseñar por ejemplo a Sócrates, quien orientaba la educación proponiendo que fuese el mismo sujeto quien debería encontrar la verdad y la virtud de la vida a través del uso de la mayéutica. Por otro lado, Aristóteles sostenía una filosofía educativa basada en la liberación del hombre a través del hábito de la experiencia; también valoró una educación practicada desde el principio de la libertad y no sobre acciones para mantener literalmente al educando obligado a las lecciones.

Estas prácticas educativas a lo largo de la historia permiten reflexionar sobre la situación que durante muchas décadas ha hecho de la praxis docente un sistema unidimensional y opresivo y por otro lado, el de la libertad del individuo como sujeto. Este corpus teórico no está concebido de una forma peyorativa hacia el

docente en general, tampoco pretende atacar y eliminar por completo el enciclopedismo en la práctica escolar, sino tratar de evitar que el sentido de lo que se “enseña” sea sólo para “medir” la capacidad intelectual, sino que haga énfasis en la posibilidad de reivindicar la humanidad del sujeto.

El docente en sus funciones como promotor social, está llamado a prestar mayor importancia a los sucesos afectivos de sus educandos a través de una praxis pedagógica de orden social y emocional, articulado paralelamente al fomento intelectual donde sea el educando protagonista de su propio aprendizaje. La complejidad que se establece en la tarea docente y su responsabilidad por redimir la acción crítica-reflexiva del discente, implica un código deontológico que debe ser el cimiento principal por el cual el docente promueva su participación pedagógica. El código axiológico de inclusión social sobre una reciprocidad pedagógica docente-educando, radica en asumir las capacidades del educando sin juzgarla u opacarlas y por ende, suscitar interconexiones de carácter reflexivo y constructivo hacia la formación integral del sujeto. Por esa razón, creer que los estudiantes no pueden saber más de lo que él (docente) debe saber y que necesariamente todo lo que deben aprender debe ser única y exclusivamente desde su perspectiva, elimina toda oportunidad de formación integral del sujeto.

Es por ello, que la reciprocidad socio-pedagógica del educando ante la praxis técnico-instrumental del docente, intenta repensar e invita a la reflexión crítica sobre el tratado de la educación por parte de muchos docentes, pues, sería muy irrespetuoso por parte del autor hacer inferencias de esta práctica englobando a todos los docentes. En ese sentido, el docente debe reconocer la necesidad de que el trabajo educativo esté orientado hacia una referencia de los aprendizajes que, en autoridad exagerada, olvida las cualidades humanas de los educandos, cualidades como derecho a equivocarse, a preguntar, lo que le permite al sujeto que construya su realidad. Por consiguiente, la práctica técnica-instrumental de la pedagogía, trae como consecuencia un trato arrogante, de superioridad y en muchos casos con intencionalidad de humillación del docente hacia el discente. De modo que, esta acción mísera determina de manera negativa el desarrollo educativo, personal y social del educando. En síntesis, el texto instala, inicialmente, una discusión acerca de la profesión docente en su rol de responsabilidad social, tocar a profundidad la imaginación del educando, permitirles pensar y no obligarlos a pensar, facilitar el camino para

que el sujeto se conozca y aprenda de sí mismo.

Este ensayo invita además a romper con prejuicios del acto mismo de educar, y que la figura del docente haga morfosis con la del educando, los docentes tienen la inmensa responsabilidad de establecer con los educandos una relación de confianza, de comprensión, pero al mismo tiempo exigente no desde el punto de vista medible, sino como valor para la promoción de la importancia de la responsabilidad y el compromiso por hacer las cosas bien, prestando una atención permanente de sus acciones sobre los educandos.

El concepto de pedagogía: ¿Una relación positivista sujeto-objeto?

Antes de entrar en el camino reflexivo de este espacio, conviene hacer un pequeño periplo sobre las concepciones filosóficas y textuales de la pedagogía y la educación, en pro de desentrañar la intencionalidad de sus etimologías y su especificidad sobre el escenario educativo. En ese sentido, etimológicamente hablando, he aquí una de las tantas definiciones básicas de pedagogía, la cual se considera como: la práctica educativa o método de enseñanza en un terreno determinado. La palabra pedagogía deriva del griego (paidos) que significa niño y (agein) que significa guiar, conducir, es decir, conducir al niño. Antes de continuar avanzando, cabe aclarar que no se pretende en este apartado teórico introducir nociones desgastadas de los significados de las palabras, o construir discursos ambiguos, se intenta ofrecer una catapulta teórica para establecer una tesis de base para la construcción de este apartado teórico. Por otro lado, educación tiene por lo menos dos étimos latinos: educere (guiar, conducir) y educare (formar, instruir) y de estas se deriva una serie de elementos que componen de forma estructural la base de la educación por la cual el docente constituye su acto pedagógico. Es incuestionable que existen docentes que se adhieren de manera consciente o inconsciente al término "educere" y otros al término "educare", esto de acuerdo a la concepción sobre la cual fueron formados, o sencillamente por considerar que se trata de la forma más apropiada para “educar” a sus estudiantes.

La noción de categoría pedagógica ha ocupado desde siglos pasados un lugar inalienable sobre la praxis docente; vale destacar que el término *categoría* es usado para dar connotación desde la posición de una persona a una clasificación jerarquizada. Pero ¿De cuál noción de pedagogía está impregnado el docente cuando hace del educando su objeto a moldear?

En ese sentido, la relación pluralista y heterogénea de todos los actores de la educación, deja de ser una acción recíproca para convertirse en un puritismo obligado de una mera y absurda práctica pedagógica basada en la atención y la fuerza. La dinámica educativa desde la relación positivista sujeto-objeto (docente-educando) distorsiona la naturaleza humana de la educación cuando se entiende en el educando un objeto inerte que hay que modificar, entrenar, capacitar, instruir, pues, la enseñanza obligatoria se ha convertido en la manera más nefasta de hacer educación y de ser educados.

En pleno siglo XXI aún persiste, en distintos niveles educativos, la noción de pedagogía basada en la aridez y sequedad del estímulo-respuesta automatizada y alimentada por las condiciones curriculares de un sistema educativo. En tal sentido, Dewey (2004) sostiene: “A medida que las sociedades se hacen más complejas en su estructura y recursos, aumenta la necesidad de la enseñanza y el aprendizaje sistemático o intencional” (p. 20). De acuerdo a lo que plantea este autor, los sistemas educativos son reestructurados en base a las necesidades económicas que requiere la producción comercial de un país. A medida que los sistemas educativos impongan un proceso educativo sistemático, el docente sufrirá este efecto. A este respecto, Torres (1998) señala:

Todos los sistemas educativos se mantienen y justifican sobre la base de líneas de argumentación que tienden a oscilar entre dos polos discursivos (...) la educación es una de las vías privilegiadas para paliar y corregir las disfunciones de las que se resiente el modelo socioeconómico y cultural vigente y, por otra, las que sostienen que las instituciones educativas pueden ejercer un papel decisivo en la transformación y el cambio de los modelos de sociedades (p. 13).

De acuerdo a las especificidades planteadas, el sistema educativo a través de la expresión de los currículos debe trabajar de forma omnipresente con las necesidades socio-educacionales actuales para abrir camino a una mayor comprensión pedagógica articulada a las diversidades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y por supuesto familiares, dentro del contexto educativo ajustado de forma compleja a las necesidades escolares del docente y el discente. Bajo este enfoque, Torres (1998) expone: “La política educativa no puede ser comprendida de manera aislada, descontextualizada del marco socio-histórico concreto en que cobra auténtico significado” (p. 13). La descontextualización del verdadero valor de educar desnaturaliza y desconoce todo lo que

hay de social en el acto educativo. Se torna una pedagogía a la que el autor, denominaría *Pedagogía del Producto Interno Bruto (PIB)* siglas que describen una dimensión macroeconómica que expresa el valor monetario de la producción de bienes y servicios de demanda final de un país. Esta forma de hacer pedagogía pareciera sostener de forma natural una fidelidad al interés industrial de clásica herencia eurocentrista-modernista constituida en la capitalización educativa, en donde el educando es visto y tratado exclusivamente como fuerza de trabajo y para el trabajo. Este postulado pedagógico positivista-conductual, que en última instancia hace del educando su producto, un producto preconcebido por estímulos discriminatorios del espíritu humano. En ese sentido, Ezquerria y Argos (1999) plantean:

El alumno suele ser considerado como inmaduro, siendo su papel, en la enseñanza, de mero receptor sin que se le crea capaz de aportar o elaborar por sí mismo, pero no así, en el aprendizaje de los contenidos, pues se le hace responsable del éxito o fracaso de saber o no saber (p. 56).

La perspectiva pedagógica de esa peculiar forma de hacer educación, se opone a la necesidad de cambio para habitar de otro modo la escena de la formación para entender ilimitadamente al “personaje alumno”. Persiste el contexto escolar que se caracteriza por la acción monológica del docente con actitud dominante, siendo más tenue el valor afectivo en la verdadera reciprocidad pedagógica docente-discente. En vista de esto, es considerablemente importante reseñar al acto pedagógico como un sistema que supera la noción de transmisión y enseñanza de contenido, es decir, superar aquel estudiante que pretende preparar sólo con el fin de que en el futuro el individuo cumpla funciones en un determinado empleo, ya que vista desde este escenario, se realiza una función donde solo se persigue fabricar manos de obra calificadas que generen riqueza y desarrollo. Este referente teórico sobre la reciprocidad pedagógica del educando, se traduce en aquella dinámica docente-educando que trasciende más allá de la mera razón textual del contenido, que comparte más que un proceso de aprendizaje de teorías, leyes, números, y se ancla en situaciones sociales y de la cotidianidad. En ese sentido, pretende defender y enaltecer la tesis del acto pedagógico desde la verdadera formación del *Ser*, una práctica que no solo involucre a los contenidos, sino que esa emisión de contenido vaya impregnado de afectividad, equilibrio, colectividad, espiritualidad e identidad del ser con la naturaleza toda, donde el encuentro sea más que un vínculo verbal y que esté articulado

de esencia a esencia humana, donde el docente a través de esa práctica pedagógica hace de la educación una experiencia de vida entre él y el educando, es decir, vivir el tiempo y no solo medirlo, esto con la finalidad de seguir camino hacia la búsqueda constante de un sentido existencial como *Ser* humano en consonancia con las experiencias en el proceso de aprendizaje.

La intención es formar al discente con capacidad de pensar, repensar, interpretar, problematizar en todo lo que él está inmerso desde toda perspectiva humana, un estudiante que se disponga a cuestionar, indagar, preguntar, y no solo a aceptar y repetir. Bajo esta perspectiva, Stiefel (2008) sostiene: “la formación inicial no sólo incluye los conocimientos que se calificaran, sino también los hábitos de aprendizaje, el denominado ‘aprender a aprender’ para la continuidad del proceso a lo largo de la vida” (p. 17). Entender el rol docente en esta forma, como ente emprendedor del acto pedagógico y por ser quien orienta y facilita la acción del estudiante para el logro de los fines a alcanzar, obliga a acceder continuamente a una interrelación afectiva y respetuosa con el educando. No basta con solo velar por lo aprendido, sino por lo no aprendido, requiriendo este segundo aspecto más atención, pues, no se trata de asumir la posición conformista de decir ¡bueno ya aprendiste lo transmitido, listo pasemos al siguiente contenido! Para ello, se propone fomentar y desarrollar la empatía como valor de vida desarrollado desde las propias emociones, que ayude a hacer frente a situaciones personales en la vida del educando. Este proceso de formación permanente permitiría en toda medida al docente, reestructurar su quehacer pedagógico más allá del simple hecho de dar, repasar y repetir literalmente una clase.

La participación recíproca docente-discente debe suceder en un escenario confiable de comunicación constante. Bajo esta premisa, Dewey (2004) señala: “Aquél es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta” (p. 31). La referencia aquí a una reciprocidad pedagógica no significa ofrecer información, se trata de llamar la atención sobre una comunicación que va más allá de los papeles docente-discente, que ocurra una estrecha relación entre seres humanos, entre personas que razonan, piensan, sienten y tienen necesidades de comunicarse más allá de lo académico. Pues, todo educando lleva consigo una sabiduría, solo que muchos docentes pretenden que esa sabiduría se parezca a ellos no permitiendo que el sujeto (educando) esboce su propio criterio. Es innegable que muchos docentes no admiten el

cuestionamiento, como que si se tratara de una cuestión de estatus académico. Bien lo decía Morin (2000) al plantear la relación de la educación con el ser humano, cuando expresa: “La condición humana debería ser objeto esencial de cualquier educación” (p. 19). Bajo esta premisa pareciera que la noción de pedagogía a la que muchos docentes aún acceden, es aquella praxis pedagógica definida como “el arte de enseñar” pero ¿Enseñar qué? ¿Es que acaso la práctica pedagógica se detiene solo en eso, en puro adiestramiento, en acciones homogénea de transmisión sin permisibilidad a la participación activa, crítica y reflexiva del educando, en la simple tarea de instruir, en otras palabras, de la cosificación del educando? Desde esta perspectiva, Freire (2005) sostiene que: “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (p. 76). En virtud de este enfoque, el docente vuelve al educando un objeto, o lo que es igual, una “cosa” que no tiene derecho a refutar sobre lo que se le es transmitido.

A lo largo de la historia educativa, han sido muchos los autores que han inferido sobre una crítica reorientada a una nueva forma de hacer educación, una pedagogía distintiva para tomar verdaderamente en cuenta al educando no como asistente a una clase, sino viéndolo y sintiéndolo desde la internalidad de lo que él también puede ofrecer. Un emprendimiento integral que comprometa con aprendizajes significativos y transformacionales y no solo vinculado a los resultados cuantitativos. En tal sentido, la defensa y enaltecimiento de una educación donde impere un trato humano dejando de atacar al educando para que repita lo que el docente dice, creando un clima donde cada uno pueda reconocerse mediante el trabajo colectivo en medio de la acción recíproca, para que cada educando sea fértil para el otro. Es así como por ejemplo se plantea el pragmatismo educativo de Dewey, que propone una educación más centrada en el docente, que bajo sus convicciones debe crear clases en un entorno adecuado desde una perspectiva social. Dewey afirmaba que los educandos no llegaban a las arcas escolares como limpias pizarras pasivas, en la que los docentes pudieran escribir las lecciones textuales, él decía que cuando el niño empieza su escolaridad lleva consigo cuatro impulsos innatos, el de comunicar, el de construir, el de indagar y el de expresarse. Retomando esta referencia y haciéndola extensiva a la definición de pedagogía del *PIB*, agregamos aquí el señalamiento de Freire (2004) donde argumenta:

Quien se está formando, desde el principio

mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenga definitivamente de que enseñar no es *transferir conocimiento*, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Si en la experiencia de mi formación, que debe ser permanente, comienzo por aceptar que el formador es el sujeto en relación con el cual me considero objeto, que él es el sujeto que me forma y yo el objeto formado por él, me considero como un paciente que recibe los conocimientos-contenidos-acumulados por el sujeto que sabe y que me son transferidos (pp. 11-12).

La relación docente-educando debe romper con los estatutos tradicionales de un ser superior (docente) y un ser inferior (educando) y desde este planteamiento cabe preguntarse ¿Cómo hacer del acto pedagógico un canal democrático si la participación del educando es parcial o totalmente inerte? entonces ¿Dónde queda la participación del estudiante? El estudiante al ser constituido como objeto, debe cumplir el papel de receptor pasivo y repetidor de lo transmitido, en vez de llenar sus propias expectativas y ser un sujeto con posibilidades abiertas, está obligado a llenar las expectativas del docente repitiendo lo que el docente quiere escuchar, esto al llenar un examen con teorías de la cual el docente ya se sabe la respuesta, es decir, una acción preconcebida. Por lo que cabe preguntarse ¿Dónde queda la verdadera razón pedagógica? En 2003, Azerédo (citado en Contreras y Contreras 2012) sostiene que:

La comunicación pedagógica efectiva se lleva a término por medio del diálogo. El diálogo se enmarca en la diferencia y la diversidad. Por tanto, debe haber espacio en la práctica docente para la palabra del profesor y los alumnos, para el ejercicio de la argumentación y la crítica (p. 212).

Desde este contexto, considerando las mejoras que se han hecho a la educación como un proceso donde el docente debe respetar la diversidad aptitudinal y actitudinal de cada uno de los discentes, vale la pena continuar promoviendo desde una perspectiva emancipadora el conocimiento, pero que al mismo tiempo permita la socialización en aras de promover una integración positiva sobre el entorno social del individuo, pues, la mera práctica del traspaso de los conocimientos no es garantía de una formación ciudadana. En este mismo orden de ideas, no está demás hacer mención a profesionales que han actuado al margen de la ley y que en algunas oportunidades han sido protagonistas de rompimientos de los estatutos sociales, o tal como se les categoriza

cuando se corrompe la sociedad, como antisociales. Entonces cabe preguntarse ¿La homogénea práctica de transmitir contenidos garantiza una formación humana real? Ante esta condición, Foucault (1996) sostiene:

La pedagogía se constituyó igualmente a partir de las adaptaciones mismas del niño a las tareas escolares, adaptaciones que, observadas y extraídas de su comportamiento, se convirtieron en seguida en leyes de funcionamiento de las instituciones y forma de poder ejercido sobre él (p. 127).

Al dictaminarse una acción pedagógica basada en la idea de la negación por el otro, el ejercicio del poder sobre el educando coadyuva un desarrollo que proporciona una teoría pedagógica basada en la supuesta incompletud del otro. En ese sentido, Skliar (2007) hace una fuerte crítica sobre ese sesgo educativo carente de sentido social, argumentando lo siguiente: “Que la educación, se nos revela como una lógica explicativa hacia alguien, hacia un otro, que es incompleto y que debe ser completado” (p. 65). Esta forma de expresión educativa evidentemente elude toda expresión humana del educando, imponiendo una dialógica que no existe entre las partes, sino que da cabida a una especie de monólogo compartido que de manera intencional o no, convierte al educando en un objeto receptor de emisiones pedagógicas.

La formación integral del sujeto sitúa su cimiento en el NO adoctrinamiento al educando, fomentando el desarrollo de una educación intersubjetiva, fundamentada bajo los horizontes del respeto hacia la diversidad, la interculturalidad y multiculturalidad de los educandos, propiciando de esa forma un juicio crítico de la realidad como principio fundamental del saber. Un enfoque NO unilateral de la praxis pedagógica, soslaya la relación positivista sujeto-objeto, abocada a la idea intersubjetiva del entorno educativo. En este mismo orden de ideas, la forma mecánica de la sola trasmisión y dominio de contenido no garantiza la formación ciudadana de los educandos. En sintonía con este argumento, Morin (2000) sostiene que:

El desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, es decir de la curiosidad, de la pasión, que son, a su vez, de la competencia de la investigación filosófica o científica. La afectividad puede asfixiar el conocimiento pero también puede fortalecerlo. Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad (p. 24).

Este planteamiento sustenta la paridad de lo científico y lo filosófico en el proceso de enseñanza, planteado como manifestación de una

experiencia vital en la práctica pedagógica. Esto supone una tarea constituida con principios de atender y canalizar adecuadamente a través del ejercicio docente, todas las medidas necesarias para salvaguardar lo empírico y lo formal del discente. La profesión docente se ejerce en términos de valores consagrados socialmente, por esa razón no puede opacarse la influencia de los gestos afectivos sobre la cotidianidad de ambos. No cabe duda que para muchos docentes este aspecto de la educación es una cuestión incierta o quizás considerada como innecesaria.

La antinomia del Yo enseño ante la autopoiesis del educando

El trabajo del docente, en buena parte, es preocuparse por las necesidades humanas del educando, al mismo tiempo que proporciona toda una práctica formal del conocimiento mediante la enseñanza de una asignatura que conoce rigurosamente, esto con la finalidad de enriquecer los valores pedagógicos que se presentan en condiciones cognitivas distintas. ¿Qué quieres aprender? Una pregunta que pareciera no existir en la acción pedagógica del docente. Para esclarecer lo referido en el subtítulo, me permito ofrecer un esbozo de mi experiencia particular como docente. Desde esta perspectiva, destaco mi vivencia sobre la falta de iniciativas dentro del quehacer educativo, la verdad es que son muchas las interrogantes que podrían vislumbrarse desde esta vista, lo cierto es que esta iniciativa está fuera del alcance la praxis pedagógica de muchos docentes. ¿Por qué? ¿Será acaso por el hecho de no profundizar en el trabajo que toca? o ¿Será que esta premisa sencillamente es considerada como innecesaria e irrelevante? En mi experiencia educativa he propiciado en muchas oportunidades esta pregunta a mis compañeros de clase (educandos) esperando respuestas más apegadas a la condición social, familiar, cultural y curiosamente las respuestas han sido de carácter más formalista, es decir, con relación a los contenidos, al uso de técnicas de enseñanza, sobre como planificar y la diversidad y uso de recursos, aún cuando todos estos elementos son abordados en clase. Esto me conllevó a reflexionar y repensar la pregunta, por lo que en otras oportunidades la establecí de la siguiente manera ¿Qué quieres o esperas de la vida? a pesar de que las respuestas son escasas, recortadas o tímidas, trato de promover la naturaleza reflexiva a través de espacios de conversatorios, anécdotas o cualquier actividad que nos permita en conjunto conocernos desde la naturaleza humana.

Después de lo anterior expuesto, resulta

oportuno señalar el compromiso del docente al profesar desde la intención creadora sin dogmatismo alguno, para poner en práctica su habilidad para fomentar la capacidad constante a la crítica y a la acción hermenéutica sobre las teorías discutidas. La educación adquiere todo su sentido humanístico cuando acabamos con esa insigne figura del Yo te enseño, y reaparece la cooperación constante de diálogo, considerando que la educación no se basa en el simple acto de los aprendizajes formales. La educación es un acto de trascendencia cuya esencia comprende un acto respetuoso al servicio de la sociedad, dado que el sujeto nace con un bagaje de conocimientos científicos pero que de forma intrínseca lo empírico es la base fundamental durante el proceso de formación educativa. El docente en su dinámica, propicia la adquisición de habilidades cognitivas, intelectuales, sociales y culturales.

Desde este enfoque, el educando se acostumbró o mejor dicho, el sistema lo condicionó a la dinámica pedagógica emisor-receptor, por lo que según esta forma de verlo existen otras inquietudes que las directamente referidas al proceso de transmisión de conocimientos, situación que coacciona al sujeto con inquietudes e interrogantes expectativas de recibir aclaratorias por parte del docente. Una escisión que constituye una acción preconcebida, al creer en una supuesta incompletud de quien se pretende educar. Desde esta perspectiva, Freire (2005) señala: “La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (p. 78). A esto hay que añadir que una práctica pedagógica democrática en esencia, permitiría al educando vislumbrar sus inquietudes, dando a conocer sus necesidades y mejor aún, ser comprendidas por el docente, lo que promoverá la participación integral y no unilateral en el acto mismo de educar. Haciendo énfasis sobre esta preeminencia educativa, la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2009, en su Artículo 14 señala:

...la didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación, lo cual pretermite adecuar las estrategias, los recursos y la organización del aula, a partir de la diversidad de intereses y necesidades de los y las estudiantes (p. 12).

En relación a lo que establece este estatuto educativo, ¿Será que los docentes se detienen tan solo por un momento a conocer y asumir las diversidades de intereses y necesidades que posee cada estudiante? esto en aras de hacer un trabajo complementario y evitar la homogenización de las cualidades. Dentro del

contexto educativo no se puede eludir la experiencia humana, por esa razón, ver holísticamente al educando implica permitir que éste pueda y tenga el derecho de manifestar sus inquietudes sin temor de ser subestimado. En ese sentido, el docente pretende creer siempre que el educando sólo necesita de él, considerando que es él quien tiene todo lo que el discente necesita para educarse. En este orden de ideas, esta acción abre la brecha a una disociación dentro del contexto recíproco docente-educando, aún más grave, a una posible deshumanización del sujeto, quien visto desde este contexto, no tiene, ni debe refutar ante la “excelencia” académica del docente. El acto educativo no debe estar compuesto de un sólo actor, es decir, no basado sobre la participación activa del docente, quien vacía sobre sus estudiantes todo lo que sobre conocimiento sabe; es absurdo pretender que el acto tan hermoso de educar se convierta en una práctica pedagógica basada en solo querer ser escuchado en el sentido de pretender que el estudiante memorice lo que se escucha, sin pretensión de motivaciones a la reflexión.

La participación pedagógica, o como bien dice parte del título de este corpus teórico, la reciprocidad socio-pedagógica del educando, bajo ninguna circunstancia debe considerarse tabú dentro ni fuera del aula, la tarea inicial del docente es abrir espacio para la formación participativa y desarrollo integral del educando y no limitar o poner fronteras que promuevan la no participación real del educando basada solo en la acción de estímulo-respuesta. Ahora bien, detenerse a preguntar al educando ¿Qué quieres aprender? pretende ser una moción racional y humana, no la de querer comprobar si lo que el docente dijo, el estudiante lo asumió tal cual. No se trata de hacer énfasis en gestos de imposición y autoridad, se trata de respetar el derecho que tiene el estudiante a pensar y decir, una imposición de autoridad jerárquica no compensa axiológicamente al educador. La función educativa del docente no debe mirar al educando como aquel que debe aprender y adquirir conocimientos, constituye un acervo significativo de la vida y para la vida, y no sólo para el cumplimiento de procesos que deben ser evaluados textual y literalmente. ¿Qué quieres aprender? ¿Acaso esta pregunta ruborizaría la soberbia intelectual y moral del docente? o ¿Quizás pueda ser el caso que muchos no estén en la capacidad de responder acertadamente? lo cierto es que para muchos docentes, educar es instruir y cumplir a cabalidad con el programa, sin aperturar espacios para la expresión humana, social y cultural, que sin duda alguna constituiría una pedagogía que cree en el educando como ser humano activo.

Esa práctica egoísta del *Yo* (docente) sé, lo que tú (educando) no sabes, y que tú necesitas saber de lo que *Yo* sé, aísla de la educación la sensibilidad humana; no se trata de emprender un sistema de competencia con el educando en el aula, lo que en consecuencia acarrea un alejamiento social y afectivo entre el discente y el docente, e invita única y exclusivamente a la simple tarea del cumplimiento tedioso de lo que el docente transmite. Esta tendencia pedagógica se resume en la tarea de reproducción de información, es decir, un aprendizaje memorístico que a corto o mediano plazo el educando por lo general tiende a olvidar o desechar contenidos que considera no es de su interés. En tal sentido, al fungir el acto pedagógico bajo la consigna de una educación libre, democrática e integral, se presenta un acto contraproducente al pretender decidir cómo debe funcionar la inteligencia del educando. Bajo esta perspectiva no basta con ayudar al educando a pensar, sino que hay que permitirle pensar, respetando la autonomía de criterio. No basta con elegir las mejores técnicas y herramientas para efectuar una clase; desde mi perspectiva, un aprendizaje significativo tiene más sentido si se toma en cuenta las condiciones humanas del sujeto, su potencialidad creadora y su autoconcepto.

Desde este contexto, desde lo que se piensa acerca de la educación consolidada como visión dominante, hay una elemental forma de desconocer al otro como *Ser* auténtico, prevaleciendo así el *Yo*, y solo *Yo*, lo que proporciona una postura superior cegando al educando ante las realidades y las propias perspectivas opacadas a través de la mirada del *Yo* (docente) esto queda definido retóricamente para autoconsolidarse como el “mejor” docente. Quizás no preguntar al educando ¿Qué quieres aprender? responde a la intención de mantener el *statu quo* del poder sobre la reciprocidad de los educandos, parece ser que se trata de resaltar el menosprecio del *yo soy mejor que tú*; tal vez esa banalidad pedagógica se cimienta en la preocupación del docente para no parecer poco intelectual frente a la gnoseología del educando, quien parece se le entiende como un individuo que no siente, no piensa, no produce, es como el equivalente a decir que el docente es cognitivamente completo. No hay que negar que estas realidades no escapan de muchos escenarios educativos, quienes insisten en que una constante y continua participación crítica del educando de forma equitativa con la del docente sería considerada como un acto de rebeldía, anarquía, exacerbación y descontrol.

La práctica pedagógica va más allá de la

disciplinaria concebida como método de control, se trata de una pedagogía del construccionismo social, en la que el educando aprenda no sólo desde lo que emite el docente, sino que a su vez se complementa con sus propias experiencias e interrogantes. Consolidar una acción dualista justa entre docente y educando, donde el docente emite pero también está abierto a recibir y donde el educando recibe pero también está dispuesto a dar. Donde el error no sea motivo de penalización sino de reflexión y donde la funcionalidad de un sistema docente-discente influyéndose mutuamente realicen el proceso de la educación, puesto que la educación es considerada también como acto de transcendencia creadora, esto sin duda derriba una ideología positivista en el acto de educar permitiéndole al educando expresar abiertamente lo considerado por él. Por tal razón, preguntar al educando ¿Qué quieres aprender? Quizás despertará emociones intelectuales, sociales, culturales, espirituales que el docente en su carácter formador ciertamente deberá conllevar en una acción que denota validez a lo que el educando demanda. Desde la visión genial de Rousseau, se percibe una educación preocupada por fundamentarse en una base humana, es decir, conocer y comprender primero al educando como ser humano y en ese recorrido, vincularle al contexto académico. En ese sentido, Rousseau (1821) dice:

El verdadero estudio nuestro es el de la humana condición. Aquel de nosotros que más bien sabe sobrellevar los bienes y males de esta vida, es en mí entender el más bien educado (...) educación, institución, e instrucción son por tanto tres cosas tan distinta en su objeto (pp. 9-10).

La pretensión educativa que promueve este autor, proclama un constructo educativo centrado en la capacidad de vida de forma indispensable, estar educado no se trata de dominar una gama de contenidos, educarse no discurre solo en aprender a leer, o, en aprender soluciones aritméticas, es decir, en la mera transferencia, pues en el mayor de los casos adquirir memorísticamente los contenidos están latentes de ser sobrescrito por otros contenidos y hasta olvidados. Propiciar este método de incentivar la reciprocidad pedagógica en el educando, de preguntar y no sólo el de imponer, sería el equivalente a respetar e interesarse por la condición innata de la naturalidad humana sobre la necesidad de querer indagar. Así pues, todos nos concebimos primero como humanos que académicos, por tal razón el docente debe involucrarse en la acción primera (humana) para constituir lo académico y hacer de lo académico una acción reivindicativa del *Ser* que se está

formando. Dentro del contexto escolar, las coordenadas de la educación debería constituirse en atender como base fundamental y prioritaria la sensibilidad afectiva, la libertad de pensamiento y desterrar del oscurantismo aquel acto pedagógico de los comportamientos opresivos, evitar el autoritarismo ofensivo y abrir paso a la racionalidad afectiva y académica del educando. El mal del egocentrismo conlleva a una práctica pedagógica absolutista y egoísta, el docente debe convertirse en algo más que en la simple tarea de dictar, convertirse en guía de la vida social del educando, lo que desde esta convicción rompería con el paradigma del *Yo* y solo *Yo*, que en muchos casos es el sello distintivo de muchos docentes imponiéndose como el único ente que dice y comunica. Cabe preguntarse ¿Es que acaso la sencilla tarea de preocuparse por las necesidades humanas del educando, restaría autoridad al docente? ¿Es acaso el docente flexible un docente débil? Una flexibilidad ennoblecida para atender al educando de humano a humano no desmejora la calidad docente y mucho menos resta importancia a los currículos y sistemas educativos; todo lo contrario, hay que ir en ascenso para acabar con las penalizaciones pedagógicas del docente hacia el discente dentro y fuera del aula.

La dualidad sobre una pedagogía de la competencia

La disyunción noológica de la práctica pedagógica, desaparece cuando dentro del contexto educativo existen rivalidades intelectuales, lo que ocasiona que el docente se olvide de interrelacionarse con el educando para entrar en un escenario de competencia, donde quizás, el miedo, la inquietud y la soberbia le dominan al no querer o permitir ser “superado” o igualado por las capacidades de sus “subalternos” (educando) ¡no, esto no puede ocurrir jamás! exclamaría cualquier docente que sostiene una filosofía positivista sobre la práctica educativa. Ese escenario de rivalidad intelectual que el docente se permite crear al margen de lo que debería ser una verdadera práctica pedagógica para la integración, el respeto, la igualdad, la tolerancia, la creatividad, la reflexión y sobre todo para la crítica, desestima todo principio básico que inspira el progresismo educativo en pro de la consolidación ciudadana docente-educando y docente-docente. La práctica pedagógica no debe estar cimentada sobre estándares de miserables competencias, una imperante competencia que de manera consistente e inequívoca, contrasta entre ganadores y perdedores, buenos y malos, lo que conlleva a una disociación no solo entre docente y discente, sino también entre docente y docente. La práctica pedagógica se dispone como esencia

educativa a contribuir con el desarrollo y fortalecimiento integral de los educandos, lo que no daría paso a una competencia que corroe la consolidación humana.

No podemos quedarnos en la semántica del hecho pedagógico entre docente-discente, la trama pedagógica debe concurrir también en la relación que hay entre docente-docente, lo que constituye una base importante para una práctica pedagógica adecuada que no repercuta de forma negativa en el proceso de formación del educando. Lo que sin embargo en muchos casos sucede es que la competencia entre docentes es una realidad imperante dentro del contexto educativo de todos los niveles, en lo que a fin de cuenta el perjudicado es el educando, lo que lleva a analizar las relaciones existentes sobre los vínculos pedagógicos dentro del escenario escolar.

Antes de poner en perspectiva a dos escenarios educativos, vale resaltar que el término *Competencia* es usado para dar connotación desde el punto de vista de la disputa, la rivalidad y la superioridad entre personas. Veamos:

a) Competencia docente-educando:

muchos son los casos de relaciones educativas de competencia entre las partes, donde predomina la forma parcelada y donde en muchos casos básicamente hay un problema de otredad, es decir, de reconocer, respetar y convivir con la diferencias sociales y cognitivas de los educandos, y que esta negación indiscutiblemente enajena las posibilidades socio-pedagógicas del educando. El educando no es aquel sujeto quien es destinado solo a aprender, no es aquel que solo va a cumplir deberes, sino que también tiene derechos, por lo tanto, la aplicación de ambos constituirá el centro del proceso formativo articulado con sus componentes bio-psico-sociales. La negación del docente por la participación simultánea en el aula, causa sobre sus “discípulos” (educandos) una sensación de estar por debajo de las capacidades intelectuales de quien pretende educarlo, basado en una práctica antidialógica que reafirma una forma de alineación disciplinaria, que materializa un irrevocable estado de liderazgo del docente. Desde este contexto, Freire (2005) sostiene:

Se desarrolló en el que prohíbe la palabra de los otros una profunda desconfianza en ellos, a

los que considera incapaces. Cuanto más dice su palabra sin considerar la palabra de aquellos a quienes se les ha prohibido decirla, tanto más ejerce el poder o el gusto de mandar, de dirigir, de comandar (...) en esta forma es imposible el diálogo (p. 174).

Visto de ese modo, el aula se constituye en un ambiente de aprendizaje jerárquico y la didáctica en una fórmula específica de acción docente, pero ¿Qué tiene que ver las intromisiones curriculares sobre esta práctica? Lo cierto es, que tenga o no alguna incidencia directa las intromisiones curriculares, la tarea educativa debe en primer lugar proyectarse desde el contexto (hogar) rompiendo la jerarquización académica e invistiendo el acto pedagógico en una relación amistosa dentro y fuera del aula, para así reconocer lo profundamente humano del educando en el acto mismo de enseñar. A partir de esta consideración, sin duda el currículo demanda acciones e impone la transferencia de ciertos contenidos, desconociendo las necesidades específicas del entorno escolar en la cual dinamiza el educando y el docente. Es cierto que ello reitera la necesidad de afianzar los valores, la cultura, la crítica e invita a la reflexión, pero como incentivar a un docente a la reflexión crítica si el mismo instrumento curricular preconice lo que el docente debe emitir en el aula de clase, de modo que no es un secreto que gran parte de la población docente no está abierta a sugerencias por parte del educando, esto sería descontextualizar la corriente doctrinaria de quien siempre debe y quiere llevar las riendas en el aula de clase. Entonces ¿A qué educación democrática y participativa nos referimos? ¿Es la acción técnica-instrumental naturalidad del docente o es el currículo quien le invita a adoptar esta política educativa? El docente protagonista de esta filosofía educativa pretende que los estudiantes converjan con él; pareciera que el docente, antes de constituirse como profesional de la educación no hubiese sido ciudadano, muchos son los docentes que disocian lo humano de lo académico, lo que conlleva al irrespeto de la autonomía creativa del educando. Entonces ¿De qué se trata eso que denominan enseñanza-aprendizaje? ¿Por qué no transformar la relación de dependencia en relación de cooperación? ¿Será un asunto de ética o de normas? Desde el enfoque tecnocrático-competitivo el papel del docente está descontextualizado del papel del educando, puesto que las relaciones empíricas, como las actitudes de afecto y los sentimientos, deben tener un espacio similar, profundo y equivalente al que se le otorga a los contenidos especializados. En síntesis, esta peculiar forma de ejercer el rol docente, es una acción demagógica de la práctica educativa que dispone

una continua puesta de poder y control sobre el aula de clase y regula de manera estricta las relaciones interpersonales.

b) Competencia docente-docente: cuando el papel del docente se concibe bajo un paradigma positivista, por lo general erige una posición nula sobre el trabajo colectivo y se convierte en una especie de maquina llena de conocimientos especializados. Fluye el egocentrismo, y en muchos casos no hay una relación intersubjetiva sino unilateral del acto pedagógico; se establece una especie de diatriba académica donde los intereses no se centran en mejorar la calidad de formación del educando, sino en sobrepasar los límites intelectuales adoptando una actitud radical que desconoce las causalidades primeras que conciernen al trabajo en conjunto por y para el educando. La pedagogía no puede seguir siendo sinónimo de aula, esto, porque tal parece que la preocupación académica recae más en una rivalidad competitiva interdocente; es decir, por proyectarse como “el mejor docente” aquel, que enseña más y mejor, y en el peor de los casos, en el docente que logra aplazar más estudiantes como merito de su supuesta insuperabilidad académica e intelectual, este último aspecto suele percibirse dentro del colectivo docente que conforma la comunidad universitaria.

Desde este singular contexto, el acto pedagógico debe trascender más allá de las arcas de un aula, una práctica pedagógica docente-docente cuya acción no se quede solo entre las partes, es decir, en la mera acción interdisciplinaria donde de forma desvinculada se emitan aportes a la construcción del conocimiento. Esta idea de interdiscipliniedad que al mismo tiempo se traduce en interprofesionalidad, invita a la reorientación del quehacer educativo en méritos de coadyuvar una acción recíproca, de una labor trans-formadora de manera que vaya articulada al intercambio e interacción en pro de la formación del educando, y no abordar el proceso mediante la enseñanza de categorías disciplinarias segmentadas, que en cierto modo se descontextualiza de las necesidades humanas y académicas. Sobre la base de las consideraciones anteriores, una práctica pedagógica docente-docente, estaría enmarcada en crear una especie de consenso docente para abordar las condiciones y padecimientos sociales del educando, es decir, su desenvolvimiento comunitario desde la perspectiva afectiva, y conocer a cabalidad lo

vivo del sujeto como miembro activo de una sociedad.

Se trata de que cada docente haga una evaluación detallada, exhaustiva y profunda de la convivencia familiar y comunitaria del educando, para llevarlo a una discusión e intercambio sistemático en pro de buscar ideas y ejecutar posibles soluciones. En tal sentido, esto invita a tener una noción humana del sujeto más allá de los aspectos burocráticos que implica el discurrir educativo y por la cual se puedan determinar quizás, aspectos que influyan de forma directa en su rendimiento académico. Las instituciones educativas, en especial la universidad, no pueden acoger al individuo como un miembro más de su matrícula universitaria, no debe funcionar solo como centro donde el sujeto va a especializarse y que en muchos casos pareciera que fuera a entrenarse. No basta con solo pregonar de valores e invitar a los educandos a que sean buenos ciudadanos, el educando no puede ser expulsado de sus características de mismidad, esto porque cuando el individuo entra a la universidad pareciera que no importara cuales son las condiciones afectivas, sentimentales e intelectuales que trae el sujeto. La universidad debe fungir como ente de atención social al mismo tiempo que hace su papel de academia. La inclusión va más allá de la admisión a una carrera profesional, la universidad debería mantener una relación altruista con sus educandos, conocer la cultura en la que se encuentre inmerso, las costumbres con las que lo hayan criado y es a través de la relación docente-educando el medio más adecuado para conocer estas características.

Esta práctica pedagógica docente-docente dentro de un consenso de atención social del educando, supone elevar el nivel de conciencia humana y propiciar la integralidad rompiendo las barreras de las disciplinas para alcanzar una visión holística de la educación.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido esbozando, la relación pedagógica debe constituirse en una vivencia práctica, funcionar como un sistema de engranaje donde la única fuerza no la ejerza el docente, sino, que en conjunto docente-discente, formen un constructo educativo sobre una labor colectiva. La vinculación con los educandos demanda una tarea formadora que va más allá del simple hecho de exponerse ante ellos como únicos y auténticos artífices que de manera imperiosa se proyecta incuestionable, lo que ocasiona un alejamiento subjetivo del educando. No se puede seguir presidiendo al educando como un objeto de segundo rango, un subalterno acata órdenes. En

todo caso, la pedagogía como condición de la praxis educativa, entra en una ardua, franca y extensa diatriba que se gesta con la superación de los conceptos intelectualistas por un lado, y por el otro, con el rescate hacia una práctica educativa apegada a la relación humana intersubjetiva. A este respecto, Barba (2002) plantea:

La relación de ayuda del maestro no es unilateral hacia los alumnos, sino que abarca más, los incluye en acciones mutuas; de tal manera que el aula se convierte en una atmósfera o ambiente de ayuda que impregna toda red de relaciones (p. 24).

La relación educativa no debe considerarse como exclusiva de las relaciones académicas, sino que tiene un estrecho y fuerte vínculo con la sociedad de dónde provino alguna vez, una educación que nace desde la sociedad y que por lo tanto debe ser una educación humana centrada en un lugar de encuentro afectivo, solidario, empático, de confianza y de enlace para el trabajo colectivo entre el educando y el docente, donde se establezcan consideraciones de una práctica pedagógica sobre los principios axiológico. No obstante, esta enajenación de la interrelación e interacción igualitaria deshumaniza la naturaleza educativa, pues, los educandos no son proyectos puramente académicos, hay que prepararlos para enfrentar un mundo cada vez más complejo, por lo que convendría partir desde una práctica pedagógica de la propia realidad del *Ser* como sujeto existencial. En ese sentido, Freire (2002) dice:

El gran desafío del educador es aprender-enseñar a conocer, a reflexionar, a dialogar, a interrogar y a actuar por nosotros mismos, junto con nuestro compañeros de profesión. También utilizar la experiencia de vida profesional, con la finalidad de promover una experiencia pedagógica (...) para tornarnos mejores como seres humanos y profesionales (p. 39).

El acto pedagógico debe ser emprendido y compartido desde las relaciones intersubjetivas, donde los méritos académicos queden en segundo rango ante las especificidades humanas, clima que crea un amplio y noble camino hacia la humanización de la academia, esto, porque muchos son los casos que dan fe de la deificación que acoge al docente al convertirse puramente en posesión y emisión de contenidos desarraigado de su propia condición humana. No es extraño toparse con las rivalidades académicas, lo que por supuesto trae como consecuencia una fragmentación del lazo social tanto en lo docente-educando, como en lo docente-docente, si bien es cierto que hay una lucha constante por

encaminar el acto educativo a una reivindicación humana y derribar los estándares donde impera la descalificación, la arrogancia, la resistencia al cambio y la despersonalización. Así, pues, una práctica pedagógica desarticulada de las necesidades sociales y afectivas del educando, indudablemente fecunda un acto de desconocimiento, que en esencia, hace que la educación padezca este agobiado alejamiento.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Evidentemente la instauración de las prácticas educacionales del siglo XVIII, cimentadas sobre estructuras y modelos ortodoxos persisten dentro del contexto pedagógico del presente siglo. Estas prácticas técnico-instrumentalistas resultan anacrónicas de acuerdo con la demanda de la sociedad actual, esto supone que la educación debe fungir como una herramienta del progreso de las personas y de la sociedad. No cabe duda que hay una demanda permanente de muchos personajes luchando por una transformación en la forma de dar y hacer educación; se apuesta decididamente por la desaparición de las referencias occidentales y eurocentristas que venían alimentando estas práctica para que las mismas desaparezcan del quehacer educativo. El contexto escolar actual requiere seguir propagándose en espacios de formación social y no sólo de reproducción, que fecunden la libertad y no la dominación, que reduzcan la brecha entre los abismos culturales.

Las realidades sociales y culturales que nos demanda el mundo actual, requieren una educación que sea referente válido para reavivar la esperanza de que este proceso nos permita ser más críticos, más autónomos, mejores ciudadanos y más resistentes ante la manipulación cultural. Ante tal situación, es prominente continuar en la lucha por forjar una educación axiológica que responda a las necesidades ciudadanas desde una visión formadora, que atienda de forma equilibrada e integral las necesidades humanas del educando, necesidades que se expresan en pensar, repensar, reflexionar, problematizar, discernir, cuestionar, indagar, orientar y fomentar una visión crítica de la vida.

El acto grandioso de educar, implica una sublime labor donde es inaceptable los casos donde reine la apatía, la intolerancia, la incredulidad por las capacidades intelectuales y creativas del educando, desinteresarse y desconocer lo que tienen que dar y decir los educandos, es hacer demagogia de la praxis pedagógica. Por otro lado, es preciso destacar que este corpus teórico está concebido bajo los

estándares de aportar, incentivar e invitar a la reflexión crítica sobre la praxis educativa, promover al continuo despertad de una educación problematizadora, hermenéutica, axiológica, donde la figura del estudiante deje de ser eso, un simple “estudiante” y sea visto y tratado como sujeto y no como objeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBA L. 2002. Pedagogía y relación educativa. Primera edición. Editorial Plaza y Valdés, S.A. de C.V., Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, México, p. 170.
- CONTRERAS M, CONTRERAS A. 2012. Práctica pedagógica: Postulados teóricos y fundamentos ontológicos y epistemológicos. Rev. Digital Heurística. Venez. 15:197-220.
- DEWEY J. 2004. Democracia y educación. Sexta edición. Ediciones Morata, Madrid, España, pp. 20-31.
- EZQUERRA P, ARGOS J. 1999. Principios del Currículum. IV jornadas de teorías e instituciones educativas contemporáneas. Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cantabria, Santander, España, p. 335.
- FOUCAULT M. 1996. La verdad y las formas jurídicas. Editorial Gedisa, Traducido por Enrique Lynch, Barcelona, España, p. 167.
- FREIRE P. 2002. Autoformación para ser más: proceso de humanización y de constitución de la identidad. Saul M. A (Coord). Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas. Editores Siglo XXI, Ciudad de México, México, p. 365.
- FREIRE P. 2004. Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Editora Paz e Terra, São Paulo, Brasil, pp. 11-12.
- FREIRE P. 2005. Pedagogía del oprimido. Segunda Edición. Editores Siglo XXI, Ciudad de México, México, pp.76-174.
- LOE (LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN). 2009. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 5.929 (Extraordinario), Agosto 15, 2009.
- MORIN E. 2000. Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Unidad de publicaciones Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela, traducción Mercedes Vallejo-Gómez. UNESCO, FACES-UCV, CIPOST, Caracas, Venezuela, pp.19-24.
- ROUSSEAU JJ. 1821. Emilio, ó, de la educación. Tomo I, Traducido por J. Marchena. Imprenta de Alban y Compañía, Madrid, España, pp. 9-10.
- SKLIAR C. 2007. La educación [que es] del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Ediciones Noveduc, Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico S.R.L. Buenos Aires, Argentina, p. 141.
- STIEFEL B. M. 2008. Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo. Ediciones Narcea, Madrid, España, p. 127.
- TORRES J. 1998. El currículum oculto. Sexta Edición. Ediciones Morata, Madrid, España, p. 218.