

ESCUELA Y DESARROLLO HUMANO: UNA MIRADA CRÍTICA DE LA ESCUELA
QUE IMPARTE EDUCACIÓN FORMAL EN COLOMBIA

Luisa Fernanda Bueno Álvarez
Claudia Valentina Farfán Acevedo
Sergio Andrés Saavedra Sánchez

Trabajo de grado para optar para el título Psicólogos

Dirigido por:
Juan Guillermo Manrique López

Universidad Santo Tomás
Psicología
Bogotá
2021

Agradecimientos

Agradezco a todos los maestros de enseñanza y aprendizaje, quienes me acompañaron y ayudaron a forjar este laberinto de caminos destapados; en primera instancia, a mi familia, piedra angular de procesos multidimensionales, por el tiempo, consejo, apoyo y compañía, por trazar la senda con la sabiduría de la experiencia y por alivianar las cargas con la palabra dulce. A los maestros que desde su rol de docencia favorecieron cuestionamientos y sembraron la semilla de la búsqueda, a Sttefany Moreno, por creer e invitarme a creer, cuestionar y construir; a Jorge Mario Jaramillo, por ser fuente de inspiración, por su sabiduría y enseñanzas sustanciosas; a Aida Milena Cabrera y Johan Mendoza por su tiempo, disposición y los espacios de reflexión que me invitaron a trazar caminos de retorno a la sujeción política, a través de la lectura, la pregunta y la investigación; y a todos los maestros que hicieron parte de esta iniciativa y con su sapiencia nos permitieron acercarnos a la escuela y escudriñar los sentidos encarnados en la praxis educativa.

A mis amigos y compañeros de camino (Luisa y Sergio), por el tiempo, la dedicación y la perseverancia cuando no veíamos el final del túnel, por las tertulias, reflexiones, cuestionamientos profundos, risas, por ser ambos maestros de enseñanza y aprendizaje para la vida, y por haber logrado por fin “romper el cochinito”; a la disciplina por contribuir a dilucidar el malestar que por mucho tiempo no tuvo nombre y señalar los caminos que aspiro no transitar, a la escuela por ser objeto de inquietud y fundamento de lucha; finalmente y no menos importante, al arte y a la música por brindarme un sentido y ser medicina para la angustia ontológica de la existencia.

Claudia Valentina Farfán Acevedo

En definitiva, han sido diversos seres los que han hecho parte de este proceso arduo y demandante, los cuales además me han contribuido como ser humano y como profesional; es por ello que quiero dedicar este espacio para agradecerles por su presencia en mi vida.

Primero agradecerme a mí por la paciencia, la entrega y la disciplina para llevar a cabalidad mis estudios y por hacer realidad este proyecto, agradecer a mi cuerpo por permitirme moverme de manera consciente y claro a la danza por brindarme calma, por convertirse en ese vehículo de expresión en momentos de felicidad y agobio.

Agradezco a mi familia por su apoyo y esfuerzo en medio de todo el proceso educativo, por sus enseñanzas, por el tiempo que me han dedicado, por escucharme, por sus palabras de aliento, por acompañarme en los momentos difíciles y también por disfrutar de los logros.

Gracias a Valen y Checho por el tiempo dedicado y compartido en el desarrollo de este proyecto; gracias por la compañía, las charlas, las reflexiones y las risas a lo largo de la carrera. Gracias por su amistad y sus lindas energías.

Agradecer a los docentes e institución por el apoyo, los conocimientos, el tiempo y espacio dedicados a mi proceso de formación como psicóloga.

Por último, gracias por existir y estar en mi camino.

Luisa Fernanda Bueno Álvarez

En el transcurso del vivir, las personas nos topamos con mil y un obstáculos que en medio de la resistencia y la lucha logramos superar; hoy me siento profundamente agradecido de tener la capacidad de seguir caminando y de construir camino. Agradezco a mis maestros de la vida, que no solo me enseñan sino que me acompañan en el caminar. Gracias y mil gracias a Stivel y su amor por la juventud, Gracias a cada uno y cada una de las docentes que colocaron una semillita de conciencia en mi.

Agradezco a mis compañeras de camino, de risas, de angustias, de enojo, de felicidad, de reflexión; mil gracias Lu y Valen por estar en este caminar lleno de altibajos pero que con su compañía y paciencia logramos llevar. Hoy ustedes también se vuelven mis maestras de vida.

Gracias a mis amados familiares por apoyarme en todo momento y brindarme su palabra de aliento desde el amor; gracias amada mamita por tu abrazo reconfortante, gracias Juan por la bonita disposición, gracias mamita Aris por el amor incondicional y Papito Rodrigo por la profunda sabiduría. Agradezco a mis amigos que en medio de la lucha prestan su ser para escuchar; a Sebastian y Julian por su palabra amorosa y atento oído. Gracias Red Juvenil Ignaciana por enseñarme el verdadero significado de Amar y Servir.

Finalmente, me agradezco por ser quien soy y mis ganas de servir, de hacer y sobre todo de acompañar.

Sergio Andrés Saavedra Sánchez

Resumen

El presente proyecto de investigación apunta a la reflexión sobre las implicaciones que tiene el hecho de hablar de desarrollo humano, al interior de las instituciones educativas que participan de los procesos de educación formal, regidos bajo los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en Colombia. Para responder a la pregunta sobre las formas en que se desarrolla el ser humano, en consideración con los sentidos y significados que se promueven en la escuela, se parte del paradigma sociocrítico y la hermenéutica (ambas enmarcadas en la lógica

de la investigación cualitativa), para después, llevar a cabo un proceso de triangulación hermenéutica con los datos recopilados de fuentes teóricas, docentes de educación formal, y formadores que adelantan procesos educativos alternativos al ciclo de educación formal; finalmente, los resultados obtenidos, dan cuenta de las dinámicas psico-socio-políticas del desarrollo humano a la luz de la normativa del MEN y los postulados del análisis existencial.

Palabras Clave: Educación formal, desarrollo humano, ser humano

Abstract

This research project aims to reflect on the implications of talking about human development, within educational institutions that participate in formal education processes, governed under the guidelines of the Ministry of National Education (MEN) in Colombia. To answer the question about the ways in which the human being develops, in consideration of the senses and meanings that are promoted in school, we start from the sociocritical paradigm and hermeneutics (both framed in the logic of qualitative research), to later, carry out a hermeneutical triangulation process with the data collected from theoretical sources, formal education teachers, and trainers who advance alternative educational processes to the formal education cycle; finally, the results obtained give an account of the psycho-socio-political dynamics of human development in the light of the regulations of the MEN and the postulates of existential analysis.

KeyWords: Formal education, human development, human being.

Tabla de contenido

Resumen	2
Abstract	2
Tabla de contenido	4
Lista de Tablas	5
Lista de Figuras	7
Introducción	9
Problematización	10
Planteamiento del problema	10
Justificación	16
Objetivos	19
Objetivo General.	19
Objetivo Específicos.	19
Antecedentes	19
Marco Referencial	30
Marco Paradigmático	30
Marco Epistemológico	32
Marco Interdisciplinar	38
De la globalización y sus “quehaceres”.	44
Historia De La Educación	48
Marco disciplinar	53
El concepto de ser humano en psicología.	55
Desarrollo humano	60
Marco metodológico	66
Instrumentos de recolección de información	70
Entrevista en profundidad	70
Observación participante	76
Participantes	77

Estrategias de sistematización y análisis	78
Proceso de Categorización	79
Triangulación Hermenéutica	79
Marco legal	80
Consideraciones éticas	84
Resultados	85
Paso 1: Selección de la información pertinente y relevante	86
Paso 2: Distinción de los estamentos	87
Paso 3: Conclusiones de primer nivel	88
Paso 4: Conclusiones categoriales (de segundo nivel)	98
Paso 5 y 6: Conclusiones de tercer nivel y conclusiones interestamentales.	101
Paso 7: Conclusiones inter instrumentales	103
Paso 8: Triangulación general con el marco teórico	112
Paso 9: Categorías emergentes	114
Discusión de resultados	116
Manifiesto a la Escuela...	129
Conclusiones	133
Aportes y limitaciones del ejercicio investigativo	134
Sugerencias	137
Referencias	138

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Estrategia entrevista en profundidad.</i>	72
Tabla 2. <i>Organización de los participantes por estamentos.</i>	87
Tabla 3. <i>Conclusión categorial -El mundo.</i>	103
Tabla 4. <i>Conclusión categorial -La vida.</i>	105
Tabla 5. <i>Conclusión categorial -Ser persona.</i>	107
Tabla 6. <i>Conclusión categorial -El sentido.</i>	111

Lista de Figuras

Figura 1. <i>Esquema discusión de resultados</i>	116
Figura 2. <i>Dinámicas psico-socio-políticas</i>	117

Introducción

El desarrollo como fenómeno de investigación, es en su esencia complejo por la variedad en su aplicabilidad contextual y la designación otorgada en la investigación científica, de manera particular en el curso de la teoría económica y política, que asigna una valoración subjetiva de progreso en los términos y condiciones que prescriben los órganos gubernamentales.

Situar el desarrollo en el contexto escolar, implica reconocer su potencial en la formación de sociedades, más aún si se tienen en cuenta los contratos sociales y las directrices económicas y políticas que inciden en el curso de la vida del ser humano; en estos términos, pese a las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional y la legislación vigente que soporta una definición políticamente correcta del hecho educativo en correspondencia con las necesidades de progreso que demandan los procesos globalizadores y la cultura capitalista y neoliberal de la libre competencia, es apremiante complejizar disciplinadamente las prácticas educativas en relación con la participación ineludible en la vida del hombre y el rol determinante de la escuela en las sociedades contemporáneas.

Dicha precisión, convoca a la disciplina psicológica hacia una reflexividad en sus prácticas por su capacidad de construcción de sentidos y la incidencia en el curso de la vida del ser humano. Disponer la psicología en la relación educación – desarrollo, sugiere un llamado a la humanidad, que supere los diálogos esquemáticos y rigurosos en los que el desarrollo por su potencial explicativo sobre las teorías psicológicas que respaldan los diferentes paradigmas, es visto en términos de fases acumulativas que promueven la normalización, y aíslan la subjetividad humana y sus diferentes manifestaciones o formas de ser y habitar en el mundo.

Para dar cuerpo y materializar las pretensiones descritas, se parte del paradigma sociocrítico cuyo objeto recae en la crítica social e ideológica, y el cuestionamiento de las estructuras sociales, a partir del ejercicio dialéctico entre lo teórico y lo práctico, es decir, de la acción y reflexión de los participantes, a fin de reconocer los sentidos y significados que adquiere el ser humano al interior de la escuela moderna como dispositivo normalizado del desarrollo humano.

Problematización

Planteamiento del problema

La educación en Colombia es comprendida como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (Congreso de la República de Colombia, 1994); dicho proceso se encuentra regulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el cual formula las políticas nacionales de educación, al establecer y ordenar los parámetros que contribuyen al mejoramiento de la calidad y el acceso a la educación en todos los niveles, atendiendo a las necesidades de desarrollo económico y social del país.

El artículo 5° de la Ley General de Educación, establece los fines de la educación en 13 numerales, que comprenden componentes de carácter formativo y constitucional, en donde se promueve la formación técnica, cultural e intelectual, el respeto por los derechos humanos, y el pleno desarrollo de la personalidad, desde los procesos de formación integral constituidos, respaldados y asegurados por instituciones como la familia y el Estado que son las encargadas de garantizar el ingreso y permanencia en el sistema educativo, pues en conformidad con el artículo 67° de la Constitución Política de Colombia, se expresa que:

Corresponde al Estado ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, el cumplimiento de sus fines, y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, garantizando el cubrimiento del servicio y su permanencia en el sistema educativo” (Constitución Política de Colombia, 1991).

El servicio educativo en Colombia de acuerdo con el artículo 11° de la Ley general de educación, se organiza y divide en cuatro etapas: educación inicial, educación básica, educación media y educación superior (Congreso de la República de Colombia, 1994); cada una de estas etapas, contiene en sí misma, una serie de retos y necesidades a las que se espera responder con estándares de calidad, que se materializan en estándares básicos de competencia (lenguaje,

ciudadanía, matemáticas, ciencia e idiomas) encargados de precisar los niveles de calidad de la educación, y de construir los criterios comunes para los procesos evaluativos externos, que buscan responder a las demandas de la sociedad colombiana.

Dada la educación en estos términos, y comprendiendo la complejidad del fenómeno por la participación ineludible en la vida del ser humano, es preciso admitir digresiones que sitúan en el centro del debate la cuestión del ser humano en relación a las reglas del juego estructuralmente determinadas y determinantes que posicionan la educación como una práctica universalmente institucionalizada, analizando en primera instancia las relaciones entre sus análogos, y los constituyentes que configuran los sentidos de la educación descrita desde el MEN.

En primer lugar, la práctica educativa supone tres elementos necesarios para que se constituya como tal: el maestro o docente, el alumno o educando, y un contexto material e inmaterial de desarrollo (definido por los intereses y la estructura del Estado). De acuerdo con el documento guía para la evaluación de la calidad educativa expedido por el MEN, el maestro se define como “un profesional de la interacción de las significaciones compartidas, encargado de la articulación del proceso de enseñanza – aprendizaje en situación” (Altet, 2005, p.4), en este orden de ideas, si el contexto de desarrollo de la educación, se materializa a la luz de la enseñanza, ¿Cuál es el sentido de que se hable de educación en lugar de enseñanza y cuál es la distinción entre las mismas?

Desde las definiciones clásicas, *educar* del latín *educere* significa guiar, conducir, formar o instruir. Spindler (1987), define la educación como un acto socio-histórico que es transversal e inherente a la vida del ser humano por su naturaleza de ser social; por su parte, *enseñar* implica una acción organizada, planificada, anticipada y sistemática, que a diferencia del educar, supone una relación de jerarquía donde existe maestro y estudiante, y la transmisión de una información específica que cumple con una finalidad (Acosta, 2012); todo eso situado en contexto, conduce al análisis de las particularidades territoriales de la enseñanza y su evolución como objeto útil de la satisfacción de las necesidades derivadas de los cambios socio-históricos.

Una de las transformaciones que se advierte en occidente, es la pedagogización de la enseñanza que pone de manifiesto al alumno como objeto heterónimo de intervención dependiente del adulto, y la construcción de un cuerpo de saberes orientado al desarrollo de un

oficio; en otras palabras, la pedagogización va a significar la hibridación entre las necesidades que surgen de un cambio a nivel socio-histórico, como lo es la aparición del capitalismo, las ideas de libertad y progreso propias del siglo XIX, en articulación con las teorías pedagógicas y las prácticas institucionales (Acosta, 2012).

La aparición del discurso pedagógico en congruencia con la construcción del alumno como objeto de intervención, permite entrever que el hecho educativo al estar organizado de manera anticipada y planificada, puede responder a un objetivo mayor que la propia transmisión de conocimiento, como es la potenciación de los modelos de mercado para el desarrollo (Molina, 2017); en este orden de ideas, si se proyecta el hecho educativo a la luz de las disposiciones que orientan su práctica en contexto, la emergencia de la escuela como elemento normalizado posibilitará la materialización de los objetivos de la pedagogización de manera lógica, eficaz y congruente, al condensar los cuerpos de saberes con prácticas específicas que faciliten la transmisión de conocimiento en relación con las necesidades de desarrollo y progreso del contexto nacional.

Al pensar la educación en relación con la institucionalidad, surge el concepto de escolarización que se define por consenso como la acción de “proporcionar escuela a la población infantil para que reciba la enseñanza obligatoria” (Real Academia Española [RAE], 2014); vista de este modo, la escuela podría concebirse como un análogo casi inseparable de la educación, al ser el elemento de satisfacción al capitalismo, en donde se promueve la formación de los recursos humanos necesarios para el mercado laboral por la acción estatal (Spindler, 1987), desde la obligatoriedad de un servicio que deja de ser contingente, y que supone una reconfiguración de la acción de educar por la condición de receptor pasivo de una de las partes.

En estos términos, al considerar las atribuciones respecto a la educación, la enseñanza y la escolarización, valdría la pena cuestionarse acerca del sentido de la escuela en la transmisión de conocimiento por los términos establecidos, y los precursores de los términos y objetivos de los escenarios de enseñanza aprendizaje, a fin de identificar el objeto teleológico implícito de la escuela a la luz de los cambios socio históricos, las necesidades de desarrollo económico y social del país, y lo que implica desarrollarse humanamente en una escuela con estas características.

Considerar la práctica educativa en Colombia como un derecho fundamental e indispensable, implica reconocer un modelo de aprehensión de contenidos básicos y determinados para todos, que sugiere la construcción de un mismo marco de referencia al finalizar el ciclo de la escuela obligatoria; esto en palabras de Martínez (2003) se denomina “ sociedad de aprendizaje” y supone un desplazamiento del sentido originario de la enseñanza como conocimiento complejo de saber, por el énfasis sobre el aprendizaje, más allá de la acción de aprender; es decir, como un tipo de capital necesario para el desarrollo económico, basado en la adquisición de competencias determinadas por la efectividad de los resultados (Molina, 2017).

Ante el panorama de una escuela cuyos objetivos aparentemente reposan sobre el hecho de educar, recae un modelo sutilmente paradójico en el que el hecho educativo, se descubre como una práctica liberadora delimitada por técnicas disciplinares que incitan al control y vigilancia, por los principios de competencia y cualificación característicos de los sistemas de evaluación propios de la escuela moderna, que a gran escala replican un sistema de gubernamentalización bajo la domesticación consustancial del sistema educativo, pues como afirma Noguera (2015) la pedagogización (propia de la escolarización) es un tipo de arte de gobierno y autogobierno que busca la ejercitación, el adiestramiento y la domesticación.

No obstante, pese al fundamento sobre la dignidad y la concepción integral de la persona humana que define el ejercicio educativo en Colombia, la escuela moderna (que se erige en consecuencia de la gubernamentalidad) adopta en su estructura las tácticas necesarias para la conducción de los sujetos como soporte de las prácticas de gobierno en donde la subjetividad se circunscribe a los cálculos de las fuerzas políticas sobre el Estado de la nación, relegando en última consecuencia la subjetividad como producto de la interacción entre saber y poder (Boticelli, 2016).

Con una subjetividad cosificada en manos de una escuela que legitima el ejercicio de poder al engendrar los mecanismos más sutiles de control (formación de calidad basada en estándares básicos de competencia) que posicionan al sujeto circunscrito en un discurso emancipatorio como agente externo del proceso, y al llevar sobre sí la responsabilidad autoproclamada y concedida del ejercicio educativo, surge la cuestión sobre el sentido y el lugar del ser humano en

la escuela moderna, en relación con los fundamentos de la misma y las necesidades de desarrollo y progreso del país.

La cuestión sobre el sentido, inevitablemente conduce a un análisis de orden histórico, lingüístico, y por supuesto ontológico que permite reconocer el estado actual del sentido, no como proceso acabado, sino como proceso dialéctico que advierte todo un entramado de acontecimientos sociales, culturales, políticos y filosóficos que demarcan un camino; por tanto, no es pretensión reducir el sentido a un concepto, sino reconocer el sentido como una posibilidad de ser y estar del ser humano al interior de la escuela moderna. Heinrich (2007), luego de hacer una revisión sobre el sentido desde la prehistoria mágico mítica, la edad media, y el marxismo, advierte la sujeción del sentido a un proceso dialéctico en la materia según el cual “el substrato material del mundo se desarrolla a sí mismo en los saltos dialécticos de tesis, antítesis y síntesis hasta niveles cada vez más altos del ser y de la conciencia biológica y social” (Heinrich, 2007, p.18).

La pregunta por el sentido del ser humano al interior de la escuela para los efectos de la presente investigación, convoca a la reflexión disciplinar que a través de conceptos racionales justifica y legitima estructuras como la escuela, haciendo de esta más que una institución obligatoria, un proceso necesario desde las teorías del desarrollo que la incluyeron en el curso normal de la vida como la etapa de desarrollo de la escolaridad, como en el caso de la teoría psicogenética del desarrollo de Piaget en la que se estima que “el promedio de edad situado en los siete años, que coincide con el principio de la escolaridad propiamente dicha del niño, señala un giro decisivo en el desarrollo mental” (Piaget, 1991); en este orden de ideas, abordar la cuestión del sentido implica una relación de la inmanencia del ser en congruencia con las transformaciones sociales que permean y constituyen a la escuela, por tanto, se parte de la noción de desarrollo humano para lograr una aproximación al sentido del ser humano desde la perspectiva disciplinar.

El desarrollo humano se concibe como un conjunto de cambios y procesos que interactúan en los seres humanos en los planos físico, cognitivo, lingüístico, y socioemocional, que en el contexto educativo se manifiesta en el desarrollo de recursos que buscan la formación de capital

humano y el crecimiento económico, entendiendo al individuo como un medio para llegar a la riqueza (León, 2001; León Sáenz y Pereira Pérez, 2004).

De acuerdo con el apartado anterior, resulta pertinente hacer hincapié en la relación desarrollo - educación, entendiendo la educación desde los lineamientos determinados en la Ley 115 y su configuración tanto en las instituciones educativas como en el ser humano, sin perder de vista la participación del mismo en el contexto social atravesado por retos sociopolíticos particulares; es por esto que autores como Venguer, citado por Alonso-Jiménez (2011), analizan la relación entre desarrollo humano y educación, e identifican posibles explicaciones entorno a estas dos categorías. La primera relación, pone especial énfasis a las concepciones biologicistas que sitúan al desarrollo desde la maduración de las estructuras biológicas internas, en donde la educación se adapta al nivel de desarrollo alcanzado.

La segunda explicación se erige sobre la adaptación al medio social: la educación juega un papel secundario, al influir de manera limitada en el desarrollo por considerarse como elemento constituyente del medio; la tercera, aborda el desarrollo humano y la educación como procesos mutuamente constituyentes, debido a que “el desarrollo es la enseñanza y adquisición de un repertorio de hábitos de conducta” (Venguer, citado por Alonso-Jiménez, 2011). Finalmente, el mismo autor, identifica la cuarta relación, atendiendo al desarrollo como el resultado de la apropiación de la experiencia sensorial precedido por la educación.

Frente a las diversas comprensiones sobre el desarrollo humano y la educación, relacionadas con el ejercicio educativo provisto desde las instituciones que a lo largo del tiempo construyen diferentes modelos y estos a su vez, sistemas que encarnan los procesos de enseñanza-aprendizaje permeados por teorías psicopedagógicas que respaldan una concepción de ser humano constituido y actualizado de acuerdo a las demandas de la escuela como mecanismo de vigilancia que constituye y normaliza al sujeto, haciendo de este un medio de control habituado a formas circunscritas que le modifican y dan cuenta de un correlato político (Foucault, trad. en 2002), y al tener acceso a la voz de formadores de centros de educación no formal y formalde instituciones educativas de carácter público y/o privado, valdría la pena preguntarse: ¿De qué manera se desarrolla el ser humano al interior de la escuela que imparte

educación formal en Colombia, en consideración con los sentidos y significados que esta promueve en sus educandos?

Justificación

La presente investigación fundamentada en el fenómeno del desarrollo humano atravesado por dinámicas socio-psico-políticas en instituciones de formación formal y no formal, convoca a la psicología política como marco de referencia ya que permite vislumbrar aspectos de la realidad social de los diferentes contextos, brindando además alternativas de acción que no desconocen los contextos y sus límites de intervención, en ese sentido se preocupa por reconocer previamente cómo actuar, cuándo actuar y dentro de qué límites actuar.

Esto toma relevancia y es coherente cuando se entiende el desarrollo humano como un proceso inherente a la existencia humana que se encuentra atravesado por factores sociales, biológicos, políticos y psicológicos; adicionalmente en el momento histórico actual, es cada vez más presente que el desarrollo humano se adjudique a instituciones de formación como la escuela.

La escuela a lo largo del tiempo se ha convertido en una de las principales instituciones para la formación y desarrollo del ser humano, es allí donde los educandos aprenden diferentes formas de interacción y en donde se “adquieren y generan los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber” (Congreso de la República de Colombia, 1994).

En ese orden de ideas, gracias a los cambios a nivel económico, político y social, la escuela en tanto institución, ha tomado un papel vital en la educación de las personas, no solo por la generación de hábitos intelectuales (matemáticas, ciencias sociales, biología, lenguaje, entre otros) sino por cumplir una función social, al preparar el ingreso de los estudiantes a una sociedad, caracterizada por una cultura e ideología establecida, que requiere de un desarrollo político, ético y moral por parte de los educandos (Echavarría Grajales, 2003).

Así pues, no resulta exagerado reconocer al sujeto como producto de un sistema establecido, diseñado para perpetuar dinámicas e intereses particulares en donde se concibe al ser humano como un medio y/o herramienta para el mantenimiento de un mundo globalizado, capitalista y en procesos neoliberales, en el que la autonomía de los educandos es medida en términos de su funcionalidad y productividad, más no como "una forma positiva de independencia (...) que permite la manifestación de comportamientos coordinados e intencionales en la consecución de determinados objetivos personales y sociales" (Chickering y Reisser, citados por Soares, Guisande y Almeida, 2007, p. 755).

Otro aspecto a tener en cuenta parte de los postulados de Echavarría Grajales (2003), quienes entienden la escuela como un escenario de formación y socialización que posiciona al desarrollo humano como un proceso mediado por la acción de un otro, como agente activo en la vida de cada sujeto, pues según Craig, (como se citó en León Sáenz y Pereira Pérez, 2004) el desarrollo es un proceso complejo biológico, psicológico y cultural, que comprende un conjunto de cambios a nivel físico, socioemocional y cognitivo (León, 2001), que se traducen en la interdependencia como necesidad expresa del ser humano, por mantener redes comunicativas que le permitan formarse y reconocerse como seres individuales incluidos en un ámbito social.

En consecuencia, al remitirse a los postulados de León Sáenz y Pereira Pérez (2004) se aborda el desarrollo humano en dos niveles: macrosocial y personal. Desde la perspectiva macrosocial, el desarrollo responde a factores como el crecimiento económico, y el desarrollo de recursos humanos que privilegian la formación de capital humano por la fuerte influencia de la globalización, el capitalismo y las tecnologías; por su parte, el desarrollo personal, concibe al mismo en el marco de las potencialidades humanas para el disfrute de una vida íntegra y plena, constituyendo al hombre en sí como finalidad (PNUD, citado por León Sáenz y Pereira Pérez, 2004); sin embargo, atendiendo a los objetivos del MEN, y los fines establecidos en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, la concepción de desarrollo humano, responde a intereses mercantiles, que limitan el desarrollo individual de las potencialidades humanas para formarle como herramienta funcional en el mantenimiento del sistema determinado de su contexto.

Bajo este panorama, se hace pertinente reflexionar acerca de la escuela como institución y el rol del ser humano al interior de las instituciones educativas, atendiendo a los cambios sociohistóricos y culturales, y el desarrollo como una integralidad en lo individual y lo colectivo desligado de los intereses mercantiles cimentados en el método económico que se impone sobre los modelos educativos avalados desde el MEN, basados en estándares de competencias y principios de calidad, que reducen la existencia humana a una simple herramienta, dejando de lado sus propios sentidos y valores frente a la construcción del mundo.

En este orden de ideas, se debe replantear en primera medida la relación educación - escuela, cuestionando el sentido a nivel discursivo de la brecha indisoluble entre las dos categorías, a fin de desinstitucionalizar discursivamente el ejercicio educativo, y en segunda medida, como consecuencia del análisis desarrollado en el primer nivel, reformular la noción de “ser humano” como una oportunidad de transformación basada en procesos educativos (los cuales claramente no se remiten únicamente a la escuela) que permitan una formación profunda, humana, consciente e interrelacional en los educandos.

La relevancia del ejercicio investigativo, radica en la necesidad de engendrar discusiones a nivel disciplinar e interdisciplinar, que respondan desde la psicología política a las realidades sociales del contexto colombiano, de manera particular a las necesidades de transformación en la escuela como institución que en la actualidad concentra de manera importante los procesos de formación y desarrollo de la sociedad. La discusión en torno a la relación entre escuela y desarrollo humano, permite cuestionar el lugar del desarrollo y su relación con los procesos educativos, rescatando las propuestas de una educación humanista que ponga énfasis en el desarrollo de las potencialidades “al considerar al ser humano como fin en sí mismo, y no como un simple instrumento para la consecución de objetivos determinados” (Capo, 1986).

Así pues, atendiendo a la línea de investigación de la Facultad de psicología de la Universidad Santo Tomás, “*Psicología, subjetividad e identidades*”, el estudio del ser humano en la relación escuela - educación, permite visibilizar los problemas de conocimiento en torno a la construcción del sujeto en el mundo contemporáneo, a partir del análisis de las instituciones que lo caracterizan y legitiman como el Estado, la familia y la escuela, y que cumplen un papel fundamental en el desarrollo del ser humano; de igual manera, se articula con la visión de la

Universidad ya que al estudiar organismos e instituciones de carácter colectivo tales como escuela, familia y Estado, se busca generar un impacto en los procesos que afectan la vida de la sociedad.

Objetivos

Objetivo General.

Vislumbrar cómo se configura el desarrollo humano al interior de la escuela encargada de la educación formal en instituciones que hacen parte del casco urbano y la sabana de Bogotá - Colombia.

Objetivo Específicos.

Reconocer las dinámicas socio-psico-políticas desde las cuales se ha comprendido el desarrollo humano en la escuela encargada de la educación formal en Colombia

Analizar cómo la escuela interviene en la construcción de sentidos y significados en el ser humano

Reconstruir las nociones del desarrollo que permitan comprender la construcción de sentidos y significados

Antecedentes

Teniendo en cuenta que el objetivo y tema de interés de la presente investigación se enmarca en la relación entre desarrollo humano y la escuela, es relevante retomar estos conceptos centrales y los estudios realizados en los últimos años que logran relacionar dichos conceptos, los cuales han sido ampliamente abordados a lo largo del presente documento. Es importante reconocer que el desarrollo humano ha sido estudiado desde diferentes disciplinas y contextos,

por lo que se le otorgan definiciones muy variadas, las cuales se relacionan con la forma de organización de la educación y así mismo con el actuar de la escuela dentro de la sociedad.

Para iniciar según el artículo “Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente” existen cuatro posturas diferentes frente al desarrollo humano, las cuales permiten vislumbrar el actuar de la educación frente a cada una, en primer lugar, se entiende el desarrollo como la maduración de estructuras biológicas a las cuales la educación se adapta, segundo se comprende el desarrollo como un proceso de adaptación al medio y la educación como parte de ese medio es capaz de influir en el desarrollo, tercero la educación y el desarrollo se presentan de forma paralela, entendiendo este último como la adquisición de hábitos de conducta, cuarto la educación influencia y conduce el desarrollo, convirtiéndose este en un proceso de apropiación de la experiencia social (Alonso-Jiménez, 2011).

Partiendo de las diversas comprensiones del desarrollo humano y su respectiva relación con la educación, las cuales fueron mencionadas en el párrafo anterior se hace posible clasificar los modelos educativos en dos (exógenos y endógenos), los cuales cuentan con características particulares que buscan dar respuesta a las diferentes formas de desarrollo.

En primer lugar, los modelos educativos exógenos ponen en el centro del proceso de enseñanza al docente y a la escuela como única institución capaz de reproducir saberes, dichos saberes son otorgados de manera secuencial, expositiva y en abundantes cantidades que se conciben como verdades acabadas, verdades que han sido programadas de antemano, las cuales se encuentran alejadas de la realidad que vive el sujeto y buscan moldear la conducta según los objetivos previamente establecidos, creando así en el ser humano un conjunto de respuestas aprendidas o hábitos que no permiten las peculiaridades propias de cada persona, reduciendo al aprendiz como un sujeto pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, con poco margen de participación. (Alonso-Jiménez, 2011)

Por otra parte, los modelos educativos endógenos se soportan en concepciones holísticas del desarrollo humano, buscando promover tanto las capacidades intelectuales, como la capacidad de generar consciencia social, permitiéndole de esta manera reconocer la importancia del contexto del cual hace parte el sujeto, la capacidad que tiene este de transformación dentro del mismo, otorgándole así un rol activo en el proceso enseñanza-aprendizaje, dentro del cual la persona es

capaz de cuestionarse, buscar información, reorganizar los conceptos ya conocidos para integrar los nuevos, tomar decisiones y construirse a sí mismo día a día, desde lo cognitivo y lo afectivo (Alonso-Jiménez, 2011).

Dentro del artículo, Alonso Jiménez considera que los seres humanos se educan entre sí, mediados por la acción y comunicación, por ende la educación se convierte en un proceso permanente a lo largo de toda la vida, sin embargo, también aclara que la educación se encuentra desactualizada, dando respuesta a las demandas de las sociedades industriales del siglo XIX y XX, por lo cual este autor hace un llamado para que la educación asuma los siguientes retos: primero que ofrezca al alumnado habilidades para el autoaprendizaje (aprender a aprender), segundo que las personas cuenten con la capacidad de buscar, seleccionar, elaborar y difundir información (sepa enfrentarse a la información), tercero que la educación cualifique laboralmente a las personas para el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación, cuarto que el alumnado tenga la capacidad de tomar consciencia de las implicaciones de la tecnología a nivel económico, ideológico, político y cultural en la sociedad (Alonso-Jiménez, 2011).

Tras la identificación de los retos de la educación, Alonso-Jiménez (2011) concluye y propone la educación endógena como modelo educativo pertinente para dar respuesta a las demandas propias del siglo XXI, buscando el co-protagonismo en los proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que la educación centre su atención en el grupo de educandos como seres activos y a su vez se comprenda al educador como facilitador del proceso de búsqueda y problematización; exaltando así los valores comunitarios, la solidaridad, el trabajo cooperativo y la capacidad potencial de cada individuo.

Así mismo Ademar, desarrolla una reflexión sobre el desarrollo humano en donde, en primera medida, reconoce las dificultades de la sociedad actual, mencionando el desempleo, la pobreza, el dinamismo de la tecnología y la ciencia, la degradación de ambientes naturales, la forma de consumo que afecta la salud, la cultura identitaria en riesgo de desaparición, las prácticas sociales violentas y discriminatorias que producen desigualdades materiales y simbólicas. El reconocimiento de estas dificultades enmarca nuevas formas de percibir, sentir, comunicar e interactuar con el mundo y consigo mismo, poniendo en evidencia que muchas veces los seres

humanos nos encontramos desorientados con respecto a nuestro lugar en el mundo y a nuestras ideas del tiempo actual (Ademar, 2013).

Ante nuevas formas de relación y comprensión del mundo se hace necesario un nuevo modelo de desarrollo humano, que no sólo centre su interés en los factores económicos, sino que posibilite construir de manera multidimensional escenarios sociales que incluyan la cultura, la política, la tecnología, la ciencia, la naturaleza, entre otras dimensiones y que además cuente con un objetivo centrado en el bien común; es en esta instancia donde se considera la educación como prioridad para la construcción de sociedades más justas y el mejoramiento de la calidad de vida (Ademar, 2013).

Sin embargo, Ademar (2013) cree que la educación debe superar dos grandes “enfermedades”, una es la no integridad de los conocimientos (elemntitis) y la otra es el aprendizaje apenas parcial de los conceptos y habilidades (acerquitis); además reconoce también que la educación hoy en día tiene grandes desafíos y que difícilmente logrará dar respuesta a la múltiples demandas de otras instituciones, por ejemplo, la familia exige mayor acceso a la educación, los sectores de producción piden formación en competencias que respondan a nuevos retos laborales, el Estado demanda la adecuación de prácticas pedagógicas a los tiempos de fluidez propios de la vida actual. Como posible respuesta a estos desafíos y a las “enfermedades” mencionadas se rescata la importancia de una educación contextualizada, que potencie la conectividad entre los saberes y supere la fragmentación.

Bajo las premisas previamente realizadas Ademar (2013) propone los siguientes tópicos fundamentales como base para la educación del futuro; primero “aprender a aprender”, que el contexto educativo dote a las personas para que aprendan a *conocer* su contexto cultural por medio de la capacidad de cuestionarse, *hacer* desde el trabajo en equipo y la habilidad de desenvolverse en cada contexto y *ser* desde el autoconocimiento, la identidad, la autoestima y la responsabilidad.

El segundo de los tópicos propuestos es el “aprender a convivir” desde el reconocimiento de la valía, la comprensión y consciencia del otro como parte de un contexto que cada vez es más competitivo y violento. Como tercera y última idea plantea el “aprender a emprender” lo cual prepara a los ciudadanos como agentes activos dentro de su entorno, capaces de fijarse metas,

aprovechar las oportunidades y transformar su realidad desde un trabajo de consciencia, creatividad, iniciativa, innovación.

De esta manera y como conclusión Ademar (2013) reconoce que el desafío principal de la educación es orientarla no solo a ser eficaz y eficiente, sino que esta también sea pertinente, relevante y equitativa, donde todos (docentes, estudiantes, otras instituciones, etc.) Jueguen un rol de agentes activos que busquen el bien propio y el de los demás, que reconozcan sus potencialidades de manera integral e integrada, que tengan la capacidad de transformar y transformarse.

Por otra parte dentro de la respectiva revisión decide retomarse el rol del psicólogo educativo, teniendo como base el artículo “el psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano integral”.

Como forma de introducción en este artículo se considera relevante en primera instancia definir el desarrollo humano como un proceso multidimensional el cual se espera la escuela promueva y fortalezca, este proceso incluye las siguientes dimensiones: corpórea (vinculado al mundo físico), socioemocional (representación y expresión de las emociones desde lo que la cultura permite), cognoscitiva (construcción del conocimiento), lingüístico-comunicativa (intercambio de significados, códigos y signos construidos históricamente), ético-moral (normas y principios que guía la conducta), estética (satisfacción y goce de experiencias) y trascendental (potencialidades para ser cada vez mejor) (Gravini, Porto y Escorcía, 2010).

Los autores del artículo reconocen que el centro de todo desarrollo humano debe ser el ser humano, por lo cual se espera que la escuela busque la promoción y desarrollo de las capacidades del estudiante. En Colombia estas capacidades y dimensiones son recogidas en los fines que contempla la Ley 115 (Ley General de Educación) dentro de la cual se establece como fin prioritario que la escuela debe propiciar un libre desarrollo de la personalidad (Gravini, Porto y Escorcía, 2010).

Sin embargo, siempre ha sido claro que la educación responde a los ideales que en cada época se estiman como prioritarios, por lo que la orientación a una educación que potencie el desarrollo integral dependerá de la forma de abordar los objetivos fundamentales que se tengan, teniendo

como expectativa que estos objetivos no prioricen el consumismo sino el desarrollo de la persona en un sentido holístico, marcando la importancia del ser consigo mismo y con los demás. Adicionalmente, cabe resaltar que si lo que se busca dentro de la escuela es potenciar el desarrollo del ser humano, se considera que son los mismos humanos quienes deben lograr esta potenciación por medio de la interacción (Gravini, Porto y Escorcía, 2010)

Ahora bien, si lo que se busca es que sean los mismos seres humanos quienes potencien el desarrollo humano, los contextos educativos deben contar con personas capaces de comprender el mundo que les rodea, de estimular el sentido crítico para interpretar los conocimientos en un contexto y en su globalidad; se requieren personas que enseñen a poner en práctica el conocimiento desde la integralidad, retomando el todo y sus partes para de esta manera descubrir nuevos fenómenos, nuevos problemas, nuevos interrogantes y así mismo nuevas soluciones frente a los mismos (Gravini, Porto y Escorcía, 2010).

Tras este reconocimiento de retos que tiene la escuela e ideales de desarrollo humano, el artículo orienta la atención al rol que cumple el psicólogo educativo dentro de las instituciones, resaltando que este profesional debe trabajar de manera interdisciplinaria, debido a las diversas tareas que se le encomiendan en los contextos, algunas de estas tareas son: encargarse del estudio de las regularidades del proceso enseñanza-aprendizaje, participar en el diseño, implementación y evaluación de programas, dinamizar la reflexión colectiva sobre problemas educativos, examinar la relaciones entre estudiantes, desde una actitud natural e imparcial, es decir, el psicólogo se convierte en un vigilante, un auditor del desarrollo humano (Gravini, Porto y Escorcía, 2010).

Finalmente, debido a la cantidad y variedad de demandas que hace la escuela al psicólogo Gravini, Porto y Escorcía consideran que la psicología educativa debe ser capaz de armonizar las relaciones humanas que se dan en el contexto educativo, debe formar ciudadanos y ciudadanas y debe contribuir a que la escuela cumpla con su ideal de formar humanos con iniciativa, responsabilidad, espiritualidad, que se respeten mutuamente y que aprendan a convivir con los demás. Identificando así la necesidad de que los educadores y psicólogos estén capacitados para enseñar a los educandos a: ser individuo (autonomía), ser sociedad (participación comunitaria) y

ser especie (tener consciencia de pertenecer a la especie humana) (Gravini, Porto y Escorcía, 2010).

Debido a la dificultad de encontrar textos relacionados con el desarrollo humano y la escuela específicamente, se decide retomar otros dos textos que tienen como base el desarrollo humano, pero se enfocan en el contexto de la educación superior, el primero de estos textos se denomina “perspectivas del desarrollo humano en la universidad”.

Para dar inicio se afirma que existen muchas formas de comprender el desarrollo humano, sin embargo, existen también puntos comunes en todas, los cuales son: el desarrollo se entiende como un proceso natural de crecimiento y evolución, es un fenómeno que acontece en muchos procesos humanos y no humanos, individuales y colectivos, personales y sociales, la concepción de este proceso como algo que va de menos a más otorga una visión lineal del desarrollo y por ende permite jerarquizar las diferencias, creando niveles de valoración y apreciación, promoviendo discursos colonizadores de discriminación, segregación y prejuicios, debido a que la comprensión de la realidad se hace desde el referente del grupo dominante y se subordinan otras visiones o perspectivas del mundo (Ramos, 2011).

Ramos (2011) reconoce que dentro de las instituciones educativas se visualiza al estudiante como alguien generalmente joven que por principio no sabe, no tiene la experiencia, ni el conocimiento, es inconsecuente, básico, irresponsable, manipulable, en peligro y peligroso, con poca capacidad de participar de forma activa dentro del contexto educativo; bajo este escenario se hacen necesarios los mecanismos de control y vigilancia, por ejemplo las notas, la asistencia, el acompañamiento o supervisión de un adulto responsable en los procesos de participación activa o incluso la dificultad para garantizar esos procesos.

Por lo general las dinámicas que promueven el desarrollo humano tienen características particulares, algunas de ellas son: tienen un discurso más teórico que práctico, sólo tiene sentido a futuro, se orienta exclusivamente al estudiante como el profesional que va a ser, no tiene en cuenta las variables sociales, asume el impacto social como algo externo y por ende la praxis se constituye en experiencias aisladas. En este sentido, los grandes conceptos sociales como la nación, la paz, las injusticias y las problemáticas sociales son entendidas como fenómenos externos a nosotros, en los que debemos actuar y/o contribuir en el futuro (Ramos, 2011)

Desde las premisas previamente expuestas se hace una apuesta al desarrollo humano que implique en primer momento la descolonización del lenguaje y el discurso del desarrollo, para ello se debe tener la capacidad de tomar consciencia y evidenciar los valores y procesos que han sido invisibilizados por este discurso; segundo el desarrollo no puede estar proyectado únicamente hacia el futuro, sino que se debe tener una intención clara que involucre el presente de las personas, como tercero y último debe constituir referentes para la convivencia, la participación, la promoción de las relaciones intersubjetivas, la dignidad, el debate, la reflexión y la responsabilidad de toda la comunidad educativa (Ramos, 2011)

Continuando con esta relación del desarrollo humano y la educación superior, el segundo texto revisado fue “filosofía de la educación superior y desarrollo humano integral. Avances desde el enfoque de capacidades” dentro del cual se reconoce una educación para el desarrollo de una racionalidad instrumental, que de respuesta a objetivos señalados por intereses externos al ámbito de la educación superior, como lo son el mercado, el éxito en un puesto de trabajo y el incremento de la riqueza (Bicocca, 2019).

En esta concepción instrumentalista de la educación superior se tiene como base la idea de que los trabajadores más capacitados son más productivos y generan más riquezas, adicionalmente se da protagonismo a los bienes relacionados con la utilidad y la economía, considerando el consumo como fin último de la economía, por lo cual se focaliza la atención al desarrollo de habilidades productivas, las cuales son medidas en términos de bienes y servicios (Bicocca, 2019).

Bicocca (2019), propone que la educación superior debe responsabilizarse frente a las demandas de la sociedad, ya que la complejidad del mundo globalizado supera los límites de una mera capacitación laboral, de manera que se espera que la educación superior no responda únicamente a una concepción instrumental, sino que tienda a potenciar de manera integral las facultades humanas, propiciar el desarrollo de habilidades complejas, que permitan una lectura crítica de la sociedad, el desarrollo de la autonomía y el compromiso socio-comunitario.

Ante la visión anterior de la educación, surge una visión nueva la cual es elaborada por Amartya Sen y Martha Nussbaum y es expuesta en el texto de Bicocca, esta visión la definen como “enfoque de capacidades” la cual se caracteriza por tener una visión más holística del

hombre y de las necesidades formativas del sujeto, en este enfoque se concibe la educación como un proceso de desarrollo de la racionalidad práctica y se orienta al desarrollo del carácter moral de la persona, el cual se componen de procesos, es decir, las actividades organizadas para facilitar el desarrollo de operaciones psico-gnoseológico-morales y fines, los cuales se dan en lo individual (el ser humano educado) y se dan en lo comunitario (el nivel cultural que una comunidad alcanza) (Bicocca, 2019).

Dentro del enfoque de capacidades los objetivos educativos buscan colaborar al desarrollo humano, social y económico, estos objetivos nacen en la complejidad de la vida misma y del dinamismo interno de los procesos educativos (Bicocca, 2019). Sin embargo, para comprender mejor el término de enfoque de capacidades, es relevante mencionar que según Amartya Sen la capacidad se define como una habilidad personal que representa la combinación de alternativas de cosas que una persona es capaz de hacer y ser, relacionándose de manera directa con la noción de libertad como posibilidad de elegir el tipo de vida que se quiere llevar (Sen, 1993 citado por Bicocca, 2019).

Finalmente, Bicocca (2019) rescata que la centralidad de los valores éticos, el diálogo y la participación propios de la propuesta del enfoque de capacidades debe trascender a la esfera institucional y universitaria, de manera que se apunte al desarrollo humano y social, sin dejar de considerar la dimensión económica.

A manera de cierre de este apartado se rescata el artículo “La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault”, el cual permite una revisión de los discursos y prácticas como formas de poder propios de la institución educativa y sociedad disciplinaria y su posible aplicación al nuevo panorama educativo.

Desde la perspectiva de Foucault el término tecnología resulta ser muy relevante, ya que se entiende este como un conjunto de prácticas y discursos que normaliza las acciones o pensamientos de los sujetos, es decir, las tecnologías son poder y este poder se adentra en la piel misma de los individuos, invadiendo su vida cotidiana, sus gestos, actitudes, discursos y experiencias. La disciplina es tecnología y su blanco de poder es el individuo, por lo que se apoya de las ciencias humanas para orientar su discurso y hacer de estos individuos su objeto e instrumento de ejercicio del poder (Muñoz, 2017).

El cuerpo se convierte en el punto de mira del poder desde ámbito técnico-político en los siglos XVIII, XIX Y XX, por lo cual se crean reglamentos y procedimientos para controlar y corregir a los cuerpos, entre estos procedimientos propios de la disciplina se encuentran: primero el control de la actividad, segundo la economización del tiempo, por lo cual a cada segmento temporal le corresponde una actividad dada, y tercero la distribución de los individuos en un espacio, ese espacio que le es asignado le confiere al individuo su localización, sus posibilidades de comunicación y circulación pero también su aislamiento (Muñoz, 2017).

Muñoz (2017) identifica los exámenes como instrumento del poder disciplinario, el cual garantiza el paso de los conocimientos del maestro al discípulo y la constitución del individuo como objeto descriptible, analizable y comparable, lo cual permite la medición de fenómenos globales, la descripción de grupos, la estimación de las desviaciones de los individuos unos con respecto a otros y su distribución.

Otra característica adicional de las instituciones educativas es que otorgan roles, uno de estos es el de vigilancia, el cual debe cumplir con el registro de comportamientos inadecuados, las faltas de asistencia o de conducta, la enseñanza de conocimientos o comportamientos apropiados a las prácticas de la institución educativa. Este rol de vigilancia permite también la aplicación de castigos dentro del régimen disciplinario los cuales tienen como objetivo el señalar los actos, diferenciar los individuos, medir y jerarquizar, excluir y homogeneizar (Muñoz, 2017).

Las dinámicas de la educación expuestas anteriormente conllevan a la creación de nuevas tecnologías de subjetivación, las cuales se expanden por todo el cuerpo social, configurando así individuos que se autorregulan, autogobiernan, y por tanto son dóciles y disciplinados y estas características dan paso a que el sujeto se encuentre permanentemente en curso y empresario de sí mismo. Una forma de adaptar los sujetos a esta permanencia en el sistema es convertir el currículo y las pedagogías imperantes en modelos que respondan a políticas empresariales, donde la relación estudiante-docente es comprendida como una relación entre proveedores y usuarios del conocimiento (Muñoz, 2017).

Adicionalmente a las dinámicas de las tecnologías previamente expuestas, Muñoz identifica algunas tecnologías emergentes: la accountability y la inteligencia emocional, las cuales serán un poco más detalladas a continuación.

Para iniciar el concepto de accountability se relaciona con los mecanismos que gobiernan la relación entre cualquier institución pública y que obliga a los miembros de estas instituciones a responder ante una figura de autoridad interna o externa por sus propios actos; durante los años 80's y 90's el término accountability se une con la evaluación, lo cual da como resultado la aparición de estándares evaluables, que permiten que tanto profesores como escuelas sean medidos, comparados y castigados, siendo este el inicio de la escuela en el mercado (Muñoz, 2017).

El siguiente concepto a abordar es la inteligencia emocional (IE), la cual adquiere gran relevancia en 1995 con el libro de Goleman, este concepto logra una expansión rápida de los discursos por el cuerpo social; la IE tiene como finalidad instaurar un sistema de control emocional que le permita al sujeto crear un relato de sí mismo como ser creativo, capaz de expresar y gestionar sus emociones, sin embargo esto responde también al sistema capitalista, ya que si todo individuo se comporta bajo el cumplimiento de estereotipos, este concepto de IE se convierte en un instrumento igualador de diferencias (Muñoz, 2017).

Al considerar la IE como teoría que fue desarrollada principalmente por un psicólogo (Goleman), es importante resaltar que la psicología como disciplina también empieza a hacer parte y contribuir a esa sociedad de control, tomando teorías lacanianas y piagetianas y adaptándolas a las formas neoliberales de educación, por lo cual la inclusión del aprendizaje significativo, la capacidad de aprender a aprender, el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se convierten en una forma de “moldear” un nuevo tipo de sujeto, que es entendido como una individualidad competente, capaz de interactuar eficientemente con su medio (Muñoz, 2017).

Como reflexiones finales Muñoz (2017) afirma que no existe un final para el periodo educacional, sino que el individuo debe estar en continua formación para garantizar su éxito social, para procurar conseguir un objetivo que es inalcanzable; que la vigilancia adquiere matices más sutiles, donde el que vigila no es solo alguien superior al estudiante, sino que es él mismo quien se controla; y que la evaluación en todas sus presentaciones (hetero, auto, co) son instrumentos de poder ligados al autogobierno, que enmarcan a docentes, estudiantes y escuelas en general dentro del discurso mercantil.

Marco Referencial

Marco Paradigmático

La presente investigación tiene su base paradigmática en la Teoría crítica, ya que permite una visión holística de los fenómenos y contextos, de esta manera se tiene presente que según este paradigma la realidad es el resultado de unas dinámicas influenciadas por factores sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros (Ramos, 2015). En ese sentido el fenómeno de la educación y este dentro de las instituciones se comprende como una construcción resultado de características, sociales, políticas, culturales y económicas específicas, dadas por un sistema establecido y dominante en el momento histórico actual.

La teoría crítica es una práctica investigativa la cual se caracteriza por un proceso de acción y reflexión que a su vez invita nuevamente a la acción (Ramos, 2015). En ese orden de ideas la teoría crítica invita a los investigadores a buscar estrategias que apunten a generar cambios en los contextos bajo la premisa de una posible liberación de opresiones en los contextos humanos. Sobre esto Ricoy, C. (2006) menciona que la transformación social está basada en una participación, colaboración e intervención con base en las diferentes reflexiones críticas en las acciones investigativas.

Según Escudero (1987) citado por Ramos (2015, p. 13) existen unos aspectos característicos en el ejercicio de la teoría crítica:

1. Poseer una visión holística y dialéctica de lo que se concibe como real.
2. La relación entre el investigador y el fenómeno de estudio se caracteriza porque todos los sujetos que participan en el proceso investigativo son activos y comprometidos con el cambio social.
3. El proceso investigativo se genera en la acción, es decir, en la práctica, y desde este punto se parte en la comprensión social de las necesidades, problemas e intereses del grupo humano que se encuentra en estudio.

4. La búsqueda de una transformación de las estructuras sociales, basada en la liberación y manumisión de los individuos que conforman el contexto social de investigación.

En ese sentido, no cabe duda de que este paradigma investigativo tiene una preocupación fundamentada en la transformación de dinámicas sociales permeadas por sistemas determinados, de este modo es pertinente reconocer la educación como un fenómeno inherente al ser humano, el cual al ser institucionalizado se ve atravesado por unas dinámicas y prácticas sociales, políticas, éticas, morales y económicas.

Ahora bien, el modelo metodológico que propone la teoría crítica se basa en una conversación constante entre los investigadores y los actores investigados, este diálogo apunta a construir una visión crítica e informada hacia la construcción de posibles herramientas que permitan un cambio en diferentes estructuras sociales.

Frente a esto Creswell (2014) menciona tres fases esenciales en la investigación acción basada en la teoría crítica: en primer lugar el investigador debe observar y de esta forma construir un diagrama del problema de estudio y la recolección de datos, posteriormente la segunda fase se basa en pensar, es decir realizar un ejercicio juicioso de análisis e interpretación de la información, finalmente el actuar se hace una fase importante ya que es en esta donde se caracteriza la investigación acción, en este momento la investigación busca brindar herramientas que permitan dar una posible solución al problema detectado.

La teoría crítica se hace una herramienta importante en la realización de la presente investigación bajo el panorama crítico que esta ofrece ya que brinda un punto de partida al momento de comprender el fenómeno de la educación como una construcción cultural, social e ideológica fundamentada en procesos económicos y pensada de esta misma manera, por lo tanto el factor crítico se vuelve indispensable ya que es en este punto donde la conversación con diferentes actores expertos en el contexto educativo puede brindar luces de la forma en que la educación institucionalizada se vuelve un contexto que promueve el desarrollo humano desde unos parámetros ideológicos y políticos determinados.

Marco Epistemológico

Para los efectos de la presente investigación y a fin de encarnar el ejercicio reflexivo en torno al fenómeno de la educación formal en Colombia, se hace necesario comprender la naturaleza del hecho educativo desde su propio contexto de ocurrencia, para así captar los significados históricamente adquiridos que dotan de sentido la práctica en la actualidad; por tanto, se toman como punto de partida los planteamientos de la hermenéutica, de manera particular desde la propuesta de Heidegger al respecto de la hermenéutica existencial que permite engendrar un análisis multidimensional sobre la cuestión del ser humano.

La dimensión ontológica de la hermenéutica, de acuerdo con los postulados de Sandoval (2002), concibe la realidad social como el producto de la comprensión e interpretación que hace el sujeto de su historicidad, esto indica que la realidad es parcial, transitoria y relativa, debido a la pertenencia del sujeto al ámbito de lo interpretable; de esta manera, el conocimiento de la realidad se adquiere por los actos de significación en los que convergen elementos contextuales (condicionamiento ambiental y cultural del objeto), el objeto social, y las características particulares del sujeto (intención, significado de la acción y propósito) (Martínez Miguélez, 2004).

Apelar a la hermenéutica como referencial epistemológico para el abordaje del fenómeno del desarrollo humano en la educación formal erigida desde el marco institucional del MEN que se nutre del discurso unívoco congruente con el sistema de mercado global, que estima los estándares y niveles esperados de producción y enmarca a la educación institucionalizada como praxis social naturalizada en la vida del ser, permite construir conocimiento contextualizado de carácter crítico y reflexivo por el componente dialéctico que implica el ejercicio hermenéutico de comprensión de la realidad; así pues, la reflexión estará encaminada a abrir nuevos horizontes de comprensión sobre los significados que operan en la realidad educativa, al situarla como hecho histórico, político, social y cultural, desde el involucramiento de las experiencias y teorías explicativas que aportan los docentes como figura central dentro del ejercicio educativo.

Uno de los principios que orienta la comprensión hermenéutica es el lenguaje como elemento estructurador del mundo de la vida, y como medio universal de comprender (Patrón, 1989). El principio de la *lingüística del ser*, considera a la realidad como el producto de textos, relatos,

mitos, narraciones, saberes, creencias, e instituciones heredados que fundamentan y constituyen el conocimiento del mundo y del hombre, pues como afirma Lozano (2004), el lenguaje es la casa del ser, por ello, el mundo, y lo que en él ocurre, incluido el hombre, no puede ser pensado como una cosa que se encuentra frente a nosotros, sino como nuestra propia ubicación, el lugar donde habitamos y desde el que comprendemos; por tanto, comprender al ser como lenguaje en sí mismo, implica además reconocer la existencia de la historicidad y temporalidad del mismo.

La apuesta de la hermenéutica existencial, parte de los postulados ontológicos que se desarrollan en la obra de Martin Heidegger “Ser y tiempo”, en donde el hilo conductor reposa en el sustantivo del Dasein que refiere la existencia humana como existir en un aquí determinado. El análisis etimológico sobre el sustantivo Dasein, advierte la presencia de un modo de ser, debido a la función deíctica (función lingüística de señalar cosas u objetos) del prefijo *Da* que cumple la función de señalar el momento del tiempo, en este caso del *Sein* (Ser); en términos generales, Dasein enuncia un lugar y tiempo determinado del estar, de una existencia (siempre propia) que corresponde al aquí (Aspiunza, 1998).

Es importante señalar que para cualquier ejercicio de orden hermenéutico, se deben considerar tres cuestiones: la intelección, el lenguaje y la mediación (Mejía, 2014). La cuestión de la intelección advierte el proceso intuitivo por medio del cual, se interpela al objeto estudiado desde los prejuicios o pre conocimientos y constituye el primer momento de cercanía entre el investigador y el fenómeno; no obstante, el proceso de comprensión debe trascender a la interpretación o intelección comparativa, es decir, que la relación con el fenómeno se debe profundizar hacia la decodificación de los elementos que en él convergen, el análisis de las relaciones contextuales y el esclarecimiento de los condicionamientos histórico que determinan la relación con el fenómeno.

La segunda dimensión relativa al lenguaje como medio de comprensión del ser, y sobre el cual se erige la historia y el mundo, pone de manifiesto la cuestión de las determinaciones lingüísticas del mundo que inciden en las posibilidades de comprensión e incomprensión de los fenómenos, al configurarse como característica onto-antropológica del ser, pues “no hay comprensión sin lenguaje, no hay hombre ni mundo sin lenguaje”(Mejía, 2014). Finalmente, la mediación -inscrita en las dos cuestiones anteriores- advierte que la comprensión se encuentra mediada por

el lenguaje y la cultura, debido a que el lenguaje condiciona el conocimiento y la experiencia de la vida, y la cultura repercute en las consideraciones inconscientes sobre la historia y la intencionalidad del ser hacia la misma.

De igual manera, para llevar a cabo un ejercicio pertinente de comprensión del fenómeno, se deben considerar tres elementos: la pre comprensión, la estructura del diálogo y la auto centralidad. La pre comprensión, como se refería en la dimensión de la intelección, condiciona la perspectiva sobre el fenómeno y por ende es necesario emprender un ejercicio de consciencia sobre la validez o invalidez de los elementos que constituyen las pre comprensiones del investigador para dar apertura a nuevas relaciones de sentido, o lo que aquí se considera la estructura del diálogo en la hermenéutica (Mejía, 2014).

El intercambio recíproco acerca al investigador al sentido auténtico del fenómeno, al permitirle asumirlo cierto de sus condicionamientos; finalmente, la auto centralidad en el ejercicio hermenéutico, supone el abordaje del fenómeno desde su realidad interna (estructura, componentes, funciones) y la coexistencia con otras estructuras dentro del mismo contexto para alcanzar el significado o la comprensión del fenómeno que es posible sólo con la pregunta como elemento orientador del espacio hermenéutico (Dilthey, citado por Mejía, 2014).

Para adentrar al lector en la perspectiva de la hermenéutica existencial, es indispensable hacer claridad sobre el sentido de este tipo de hermenéutica. En los párrafos anteriores se pudo identificar el sentido etimológico de la hermenéutica trazado por la comprensión como forma de relación entre el investigador (hermeneuta) y el fenómeno en cuyo elemento fundamental surge el lenguaje como territorio en y de la palabra que articula la comprensión; no obstante, la apuesta Heideggeriana abre el camino de la comprensión más que como método externo contingente a la naturaleza del ejercicio del investigador, como un elemento que responde a la propia esencia existencial del ser en el mundo, de comprender su historicidad constitutiva en consonancia con el propio momento histórico:

El hombre es un ser que interpreta: necesariamente como ser–en–el–mundo toda persona, por su misma constitución óptica esencial, está compelida a comprender su entorno interpretando su situación histórica (Heidegger, trad. en 1986).

Al hablar de hermenéutica existencial, se parte de la interpretación que se pueda hacer del ser humano, más que como teoría del conocimiento como ejercicio de “comprender de otro modo al ser humano, en su modo más natural, su ser puesto en evidencia en el trajinar de la vida cotidiana” (Barragán y Cepeda, 2017, p.138) La apuesta de esta hermenéutica, se encarna en los constitutivos (elementos fundamentales) originarios del Dasein, para fijar los lineamientos que sustentan la propuesta; dichos lineamientos se materializan en cuatro momentos: la disposición afectiva como afectación y responsabilidad, el comprender afectivo, el comprender como interpretación, y el sentido (Barragán y Cepeda, 2017).

La disposición afectiva como afectación y responsabilidad, “es el modo existencial en el que el ser se entrega al mundo y se deja afectar al punto en que se esquivo a sí mismo” (Heidegger, trad. en 1986) rescata la noción de ser arrojado (modo como el ser vive habitualmente), en donde la única disposición aparentemente clara del Dasein es la de ser-en-el-mundo, mientras que las cuestiones del ser relativas al sentido, es decir, lo relativo a la pregunta del ¿de dónde? y ¿a dónde? se mantienen latentes a la consciencia; de esta manera, la disposición afectiva se entiende en dos vías, la primera como forma de existir del Dasein dada la determinación del mundo, los conocimientos, las experiencias y expectativas de la vida, y la segunda como ser-en que se entrega al mundo y se deja afectar por él; es decir, como el mundo genera cambios y permanece en el ser.

Así pues, la afectación en la apuesta de la hermenéutica existencial, sugiere la condición diádica de afectado-afectante, por tanto, la afectación al ser una reacción (particular y subjetiva) frente al mundo que se le presenta al ser, es responsabilidad porque el ser responde en congruencia con su estado afectivo (desde su condición de arrojado) ante las cosas que le afectan; de igual manera, como se veía en párrafos anteriores, al respecto de las dimensiones de la hermenéutica, la disposición afectiva, incide en las formas del comprender y actuar del ser.

El comprender afectivo, parte de la premisa “Comprender siempre es correcto (...) es el modo básico de la existencia ” (Barragán y Cepeda, 2017, citando a Heidegger). La apuesta Heideggeriana de la comprensión, trasciende los actos de cognición y raciocinio a los que estaba ligado dicho ejercicio en la hermenéutica tradicional, y se remite más bien al comprender como

una condición ontológica que pone de manifiesto la afectividad como un acto de comprensión en la medida en que el comprender se constituye como el modo fundamental de existir, dado que “el Dasein se ocupa de su ser, ya sea de la manera más propia, o impropia; en el comprender se funda la cotidianidad y por supuesto su modo de ser al estar y ser-con otros, de forma que la esencia del Dasein es la existencia en cuanto comprende afectivamente en su diario vivir” (Barragán y Cepeda, 2017).

En consonancia con lo anterior, es posible afirmar que el comprender afectivo se puede entender como un estado de ánimo en que el ser habita en el mundo y está abierto a él en sus múltiples posibilidades que le atañen el carácter de poder-ser como dinamizador de la existencia que le permite al ser saber lo que pasa consigo mismo y comprender el sentido propio de su actuar, bajo la influencia de la voluntad y el estado de ánimo (Barragán y Cepeda, 2017); por tanto, el poder ser está alineado a las condiciones compresores y afectivas que le permiten al ser asumir su existencia.

El comprender como interpretación parte de la *exposición o interpretación*, como modo de apertura que posibilita el poder-ser y las formas de interactuar del ser humano estando en el mundo, debido a que “el proyectarse del comprender tiene su propia posibilidad de desarrollo. A este desarrollo del comprender lo llamamos exposición (...) la exposición se funda existencialmente en el comprender”. (Barragan y Cepeda, 2017, citando a Heidegger). En ese punto la exposición no significa un acto de intelección propia de tomar conocimiento sino de construir posibilidades de apertura del Dasein en su existencia con los otros, pues la ex-posición implica una afectación afectiva en doble vía:

el único ente capaz de admirarse, de sentir, de experimentar cosas, de preguntarse por ellas es el Dasein, es un ente que coexiste y co-está con lo(s) demás; donde todas las cosas que existen, que se tienen hoy en día, es gracias a los demás, ya sea desde la ciencia, la tecnología, la cultura, la música, los amigos, nuestros padres y todas estas determinaciones prácticamente son nuestro hogar, somos por ellas, nuestra determinación se sitúa entonces en que somos seres incorporados de afectividad por el mundo en que estamos siendo (Barragán y Cepeda, 2017, p. 133)

La exposición a la que se refiere esta apuesta hermenéutica advierte el punto inicial del comprender, a partir de la mediación entre comprensión y exposición que es la interpretación comprensora sobre la cual, existe una estructura de algo en cuanto algo en el que se anticipa la función a la palabra; en este sentido, la interpretación incorpora un devenir temporal de la conmemoración y la previsión que otorga a la interpretación la posibilidad, una toma de decisión frente a la existencia. La interpretación al fundarse sobre el comprender, trasciende las corrientes hermenéuticas tradicionales que trabajan sobre textos para reposar sobre lo fáctico.

El Dasein se expone ante su facticidad, se ex-pone de antemano al co-estar con los otros y con las cosas; así esos otros o esas cosas no estén presentes físicamente, el Dasein está en su realidad abierto esencialmente con los otros y naturalmente se afecta (Barragan y Cepeda, 2017).

Finalmente, la cuestión del sentido implica el descubrimiento del ser en cuya función principal radica el estado de aperturidad e interpretación comprensora; en pocas palabras el sentido marca la dirección y facilita el punto de encuentro de la comprensión del ser, es a partir de las formas que habitan en el Dasein, a decir “las concepciones previas del haber, el ver previo y entender previo” (Barragán y Cepeda, 2017) en donde se efectúa el acto de interpretación, la forma de conocer las cosas, lo que se comparte y lo que no, y en donde se reafirma la existencia del Dasein sobre un ente cualquiera.

El giro hermenéutico de la apuesta existencial, da paso a un nivel de comprensión de y desde el ser humano, parte de las condiciones esenciales del ser como lo son la disposición, la afectividad, y el mismo ser-ahí. Cuando se pregunta por el sentido y significado del ser humano en la escuela, se hace necesario retornar al ser, más allá de la determinación y la afectividad que concede el mundo en cuya esencia circunscribe sus posibilidades al aislar la comprensión y el sentido del ser, restándole dinamismo y situándolo como un ente en función de intereses particulares; por esta razón, la comprensión a partir de una ubicación común como lo es lenguaje, permitirá acceder de manera más cercana y compleja a los sentidos del ser humano en la escuela que imparte educación formal.

Marco Interdisciplinar

Para la presente investigación se hace pertinente hacer una revisión de conceptos como Estado, globalización y educación, a fin de identificar en primer lugar como se ha transformado la escuela y con ella las diferentes formas y objetivos del educar; cuáles son las relaciones de convergencias y divergencias entre la escuela y el Estado, las posibilidades de retroalimentación entre las mismas y las formas en que la educación puede favorecer al equilibrio del Estado; de igual manera, el abordaje sobre estos conceptos permite comprender cómo se configura el desarrollo del ser humano al interior de instituciones educativas en el contexto del sistema económico y político actual.

Uno de los elementos de análisis que permite comprender el funcionamiento y estado actual del sistema educativo es el Estado, dada la cualidad organizativa y regulatoria del ejercicio educativo y de la sociedad en sí misma; por tanto, para abordar dicho elemento es necesario remitirse a los planteamientos que, desde la filosofía política y la historia, permiten denotar el contexto histórico, las características y la situación actual en el contexto colombiano.

Al hablar de Estado desde la filosofía política, emerge la noción de *estado de naturaleza* como categoría contigua, que describe al hombre a partir de la condición de disponibilidad innata para la vida social. Desde el pensamiento Hobbesiano, el estado de naturaleza se presenta en contraparte del pensamiento político Aristotélico que concibe al hombre a partir del continuo desarrollo y cultivo de las virtudes políticas para alcanzar el bien mayor, al sostener que “el poder del hombre (universalmente considerado) consiste en sus medios presentes para obtener algún bien manifiesto futuro” (Hobbes, 1980).

Comprendiendo que el poder es relacional, su potencialidad tiene como consecuencia la reducción del hombre a un estado de competitividad, en donde la relación con otros seres humanos se configura a partir de la apropiación de los medios más adecuados para la satisfacción de fines y necesidades particulares, bien sea por la fuerza o el poder de dominación que desencadena el temor y la tendencia a la guerra (Cortés, 2010); por consiguiente, la sensación inherente de inseguridad derivada del estado de beligerancia entre los hombres, sustenta la creación de las leyes de la naturaleza, que más adelante se concentrarán en una estructura suprema y unitaria.

Dadas las condiciones para asegurar las normas adecuadas de paz que prohíben las acciones que arremeten en contra de la preservación de la vida, la instauración de la ley natural, justifica la limitación de la libertad del hombre, al reducir el estado de guerra y dar paso a condiciones adecuadas de desarrollo por medio de la constitución de una existencia artificial, que le permita al hombre vivir en paz, y así legitimar el ejercicio de poder transfiriendo el “derecho a todo” - entendido como “el derecho a gobernarse a sí mismo - (Cortés, 2010), a la actuación de la representatividad en la figura del soberano.

Sin lugar a dudas, dicha concesión tiene como consecuencia la homogeneización de la voluntad en una misma persona, que instituida por acto de cada hombre, transfiere el derecho y con esto el poder absoluto por la necesidad de eliminar el miedo en el cuerpo social; no obstante, la representatividad contiene en sí misma una paradoja, dado que el poder absoluto no concierne el temor, y por tanto no engendra miedo sino sumisión y respeto (Flores, 2013), generando un estado de inmovilidad o pasividad, derivada del estado ficticio de bienestar proveniente del soberano, que se conserva con la instrucción de sus súbditos a no contestar el poder, pues bajo la misma línea de pensamiento:

“Poner el derecho de resistencia, como tal derecho en el mismo plano que el derecho estatal, es absolutamente absurdo (...) pues frente al “Leviathan”, mecanismo de mando técnicamente perfecto, todopoderoso y capaz de aniquilar cualquier resistencia, resulta prácticamente vana toda tentativa de resistir” (Schmitt, 2004, p.23).

Hasta el momento, el estudio de la naturaleza de los fundamentos organizativos de las sociedades a la luz de la filosofía política, desentrañan los elementos constitutivos y determinantes del Estado tales como el poder y la condición humana; dichos elementos erigen su carácter “todopoderoso”, ya que al ser inherentes al proyecto humano, dan paso a la manifestación omnipresente del Estado, que se replica en los diferentes cuerpos institucionales, y circunscribe los diferentes entornos vitales de interacción; por esta razón, y a fin de comprender cómo las instituciones educativas se configuran como un dispositivo de formación humana al

servicio de los intereses estatales, se hace necesario estudiar los sentidos y significados adquiridos históricamente que legitiman su existencia en la actualidad.

Retomando los planteamientos de Kaplan (2008) en los que afirma que “el Estado expresa, instituye y conserva los conflictos que le dan nacimiento y sentido, atenuandolos y manteniéndolos en compatibilidad con el orden social básico” (p. 24), resulta pertinente cuestionarse acerca de la forma en que se conserva el mecanismo de mando referido, y la dirección del ejercicio del poder; para ello, Romero (1993), otorga la primera definición de Estado, entendido como la organización política soberana de una sociedad humana establecida en un territorio determinado, bajo un régimen jurídico, con independencia y determinación, con órganos de gobierno y administración que persiguen determinados fines mediante actividades concretas.

Teniendo en cuenta que el poder es relacional, y este carácter implica una ubicuidad de tiempo y lugar no solo del poder sino de la estructura y organización del Estado, que se traduce en la extrapolación de las dinámicas gubernamentales a las diferentes esferas de la vida social, conviene enfatizar el sentido y residencia de la soberanía, en clave del estudio diacrónico de los diferentes acontecimientos que han encarnado históricamente el régimen jurídico, concentrando y reduciendo el ejercicio del poder (desde las sociedades primitivas hasta nuestros días) a una institución, soberano, ente o asamblea.

Desde los inicios de las civilizaciones, las sociedades se conformaban a partir de la organización social del trabajo, que dividía el trabajo de las tierras y la distribución y venta de las mismas, otorgando a los hombres roles de ejecución y/o de administración, que no tenían mayor relevancia que su funcionalidad, dado que se producía lo que se iba a consumir, y por ende los roles no tenían mayor valor, más allá que el de la pura organización del sistema de producción. (Ponce, 1974).

La organización del trabajo va acentuando las clases sociales, debido a que la mínima evidencia de debilidad bien fuera física o mental daba lugar al sometimiento, y desde ese momento “la dirección del trabajo se separará del trabajo mismo estableciendo una división de fuerzas” (Ponce, 1974). Otro de los hitos importantes de la historia, que sustenta la organización de clases, fue la tecnificación que trajo consigo la producción extra consumo, y con esto el

intercambio y el ocio. Una de las consecuencias directas de la reconfiguración del sistema de producción, fue la superación de la fuerza humana del trabajo, que a su vez estableció la hegemonía de los administradores, ya que los hombres al ser dueños de las tierras, eran dueños de los hombres y por tanto, la especialización de los saberes aseguraba que los roles y por ende los beneficios derivados de allí fueran asunto de algunos pocos.

Tan pronto como se organizaron las primeras civilizaciones y se empezaron a identificar rasgos del ejercicio del poder y de la estructura misma del Estado en las relaciones de trabajo, aparecen otras instituciones que sirven como garantes de los mecanismos y formas de organización política, pues partiendo de la premisa de que “el hombre en cuanto hombre es social” (Ponce, 1974), se entiende que está destinado a ser modelado por un ambiente histórico cultural del cual es imposible desprenderse desde la primera denominación como “sujeto de derechos”, dado que desde el primer entorno de socialización del hombre, se imprimen las pautas de acción más sutiles y prácticas para la vida en sociedad, que se immortalizan a través de las dinámicas la regulación social.

La omnipresencia de la estructura del Estado en el corpus institucional, remite a repensar la existencia del mismo, más allá de la propia organización social, y cuestionarse acerca de la residencia del Estado y la relación con las diferentes estructuras sociales. Bolívar (1999) hace una lectura del Estado que supone una carga social basada en la contención de conflictos, y la organización de la vida de las personas en condiciones de una dependencia funcional entre los sujetos. Este orden político en la vida social se basa en ciertas prácticas, valores y estructuras impuestas a partir de dinámicas de obediencia, autoridad y regulación, que se interiorizan desde la inmersión en el mundo social; es decir, desde las dinámicas propias de la familia y la escuela como los primeros entornos de socialización que normalizan el control del Estado y por ende el modo de vida en el que el sujeto se encuentra.

Como se ha señalado, el Estado al entenderse como organización política se conforma de diferentes núcleos sociales, esto no quiere decir que el Estado sea la sociedad en sí misma, sino que es un revestimiento de esta, pues como afirma Kropotkin (2001), “el Estado es un tipo de investidura adoptada” que en palabras de Hobbes, otorga la posibilidad de consolidar una existencia irreal en donde los hombres viven en un estado de paz y seguridad. De manera análoga

al estado de bienestar, surge el *Estado social de derecho*, como la situación en donde la acción social y estatal debe estar mediada por una ley dispuesta dentro de un sistema, que hace posible la materialización de los objetivos del Estado que se significan a partir de la disposición del orden jurídico.

Sin lugar a dudas, el Estado como institución o como discurso, contiene en sí mismo elementos que cumplen la función de legitimar su acción sin consideraciones de tiempo y lugar; no obstante, al considerar el impacto global y la presencia del Estado en las diferentes culturas y territorios, conviene reflexionar acerca de la disposición de los elementos que lo constituyen, cómo dicha disposición sustenta sus intereses, y cuál es el sentido de los intereses que se sustentan. Para dar respuesta a estos interrogantes, resulta pertinente traer a colación la disposición del Estado en el contexto colombiano, ya que a partir de esta contextualización, será posible identificar el lugar de la escuela en términos de la disposición y materialización de los intereses gubernamentales.

Aparentemente y como la literatura bien lo refiere, la sociedad colombiana inicia su vida independiente alrededor del año 1819 (Ladino, 2008); sin embargo, hasta la época del 1991 se establece de manera formal la delimitación del Estado en términos de estructura, función y organización ¿qué pasó en ese tiempo? Pues bien, en el año 1810 se alza el primer grito de independencia con el que se “da un giro a la historia”, se toma el poder político mantenido por los gobernantes españoles en manos de los nobles criollos que concentraban en su mayoría el poder económico, y por esta razón se mantiene el sistema tal como se venía desarrollando.

En el período entre 1810 y 1836, se dan algunas reformas constitucionales derivadas de la importación de códigos foráneos (las siete partidas, el fuero juzgo, la recopilación de Casilla entre otros) que buscaban proteger en primera medida los intereses del Estado, a través de la refrenda de prácticas intimidatorias y utilitaristas. Entre 1840- 1880, momentos históricos como el levantamiento de la guerra civil colombiana y la llegada de Núñez al poder (1880 - 1886), terminan el radicalismo liberal y se dictan nuevas cartas políticas y códigos que subyacen de traducciones y relecturas de proyectos constitucionales internacionales.

Entre 1890 y 1894, se da lugar a “la recopilación de restrepo” que es en pocas palabras un entramado legislativo sin contexto que en la práctica judicial, da lugar a un sinnúmero de

injusticias, al ser el resultado de una compilación de los proyectos y documentos existentes hasta la fecha, en donde se buscaba armonizar las partes a fin de no efectuar alteraciones sustanciales al plan general constitucional (Pérez, 1967). En el periodo entre 1900-1910, con la subida al poder de Carlos Restrepo, se da un cambio constitucional inspirado en el código de Zanardelli, en donde nuevamente se da una configuración mínima en el contenido, a fin de no disgregar la unidad ideológica (Restrepo, 2008).

Siguiendo esta línea, entre 1925-1936, se presenta un nuevo proyecto al parlamento producto de estudios intelectuales de Antonio Córdoba y Jiménez de Asúa (los dos extranjeros). En el gobierno de Olaya Herrera (1930 - 1934) se expide un código que advertía la especial severidad con la que se castigaban los atentados contra el régimen constitucional (Salazar, 2016). Con la dictadura Militar (1953 - 1958) se realizan modificaciones en las que se estiman suspensiones y adiciones al código, en 1961 se implementa el código penal militar (en el que se califican como delito las actividades del partido comunista), y en el periodo presidencial de Misael Pastrana Borrero, se dispone una comisión para la elaboración de un anteproyecto del código penal que sirve de base para la edificación del Decreto 100 de 1980 con el nuevo Código Penal.

Estando preparado el terreno y consolidado el orden jurídico, con la constitución de 1991 se da lugar a una estructura nacional más compleja que fortalece la función de control al poder público, e involucra las ramas del poder (ejecutivo, legislativo y judicial), los órganos de control (contraloría, defensoría del pueblo, procuraduría), y los organismos autónomos dentro de los que se encuentran el Banco de la República y los entes universitarios autónomos (DNP, 2011). Habiéndose complejizado la estructura al dar participación a otros sectores sociales ¿cómo se concretan los intereses del Estado cuando adquiere un carácter polimorfo?

Uno de los grandes objetivos del Estado, como bien se refería en el contrato social, es la aplicación e integralidad de los intereses generales de la población para lograr la consecución del bien común; así pues, Velasco (2009) hace una distinción entre el bien individual, el bien público y el bien común. la primera categoría, hace referencia a los diferentes objetivos particulares que tiene cada sujeto; el bien público hace referencia a los aspectos, objetos y situaciones que deben ser dadas de todos para todos por el hecho de compartir geográficamente un territorio con otros;

finalmente sólo se habla de bien común siempre y cuando los individuos hacen parte del Estado, es decir son sujetos de derechos y deberes.

Barragán y Wanderley (2009) plantean que el Estado está dividido en una especie de trinidad; en primer lugar se encuentra el estado en forma de “supremo orden político”, el Estado dirigente, normativo y soberano; en segundo lugar, se entiende como “materialidad e institucionalidad”, es decir las instituciones y divisiones que contiene el Estado, los territorios geográficos y arquitectónicos, los funcionarios, oficinas e instituciones o prácticas burocráticas; finalmente, para completar esta trinidad, el Estado soberano, se entiende como una “comunidad ilusoria, producción ideológica y representaciones”, en ese sentido el Estado también es lo que la población considera de este, es las ideologías que profesa y por las que se rige y genera normas, es decir que el Estado es una representación subjetiva de sí mismo en la experiencia de los sujetos, y este a su vez, es construido en lo cotidiano a través de las representaciones y discursos.

Bajo este panorama, la disposición de los distintos elementos que históricamente han consolidado la forma del Estado, dan cuenta de un proceso transaccional de alto impacto que a través de la encomienda del cuerpo legislativo consuma la importación ideológica que respalda sutilmente intereses internacionales que se legitiman en las prácticas cotidianas de la nación; en ese sentido, vale la pena cuestionarse acerca de ese proceso de intercambio y transacción que defiende las estrategias de dominación del Estado, y más aún, de los países desarrollados.

De la globalización y sus “quehaceres”.

Atendiendo a la categoría del Estado descrita en párrafos anteriores como comunidad ilusoria que concierne la producción ideológica, García (2016) concibe la Globalización como un horizonte político e ideológico, que se convierte en un meta-relato que configura las sociedades hacia una forma de vida determinada, según el autor, esta ideología encauza la esperanza colectiva hacia una sola luz, brindando una sola forma de bienestar construida desde el modelo capitalista, modelo que, junto con procesos neoliberales lleva la historia a un muro. Bajo esta percepción de bienestar, brindada por el poder económico de quienes lo poseen, la lucha ya no se da para crear mundos nuevos posibles o pensar en un futuro distinto, sino que se trabaja por

perfeccionar, ajustar y mantener el mundo actual, el mundo al que el ser humano está acostumbrado.

La globalización según Dator, Pratt y Seo (2006) es comprendida no sólo como un sistema capitalista mundial (neoliberalismo), sino también como diversos factores que se extienden por todo el mundo, dentro de los cuales es posible incluir la información genética, la cultura popular, los problemas ambientales, enfermedades, valores y prácticas siendo poco o nada obstaculizados por las fronteras o políticas del Estado-nación.

Este término y/o proceso ha sido desarrollado desde el inicio de la especie humana, teniendo en cuenta que al ser el hombre un animal político, este requiere de la creación de grupos y así mismo del trazo de límites territoriales (Kaplan, 2008), sin embargo es posible evidenciar que desde los primeros homínidos se realizaban desplazamientos a diferentes territorios en busca de supervivencia, dando como resultado el abandono de su lugar de origen, llevando consigo mismo conductas propias de su experiencia las cuales comparte, pero a su vez este se ve influenciado por los comportamientos del territorio al cual se ha trasladado.

Ahora bien, al considerar la tecnología como característica relevante dentro del proceso de la globalización que facilita el traslado del hombre y así mismo de la información de forma más rápida generando según Kaplan (2008) la formación de un sistema nervioso en la sociedad debido a la comunicación y conexión entre comunidades, es importante rescatar cómo dicha comunicación e interconexión impone nuevos órdenes sociales a nivel global.

La imposición del nuevo orden mundial, se hace posible a través de dos elementos mutuamente constituyentes: la estandarización y el lenguaje. La estandarización, tiene como objetivo hacer que el mundo sea equivalente en todas las culturas, a partir del uso de herramientas como “la norma”, que permiten regular y organizar la vida social; por su parte el lenguaje, al ser un aspecto universal en las comunidades humanas, automatiza las conductas por la creación de costumbres que se constituyen como aspectos inherente de las comunidades; en este punto vale la pena cuestionarse acerca de los mecanismos que permiten la automatización de dichas conductas y de manera análoga los mecanismos de regulación de la vida social.

Comprendiendo que "El neoliberalismo es, en primera instancia, una teoría de prácticas político-económicas que propone que el bienestar humano puede avanzarse mejor liberando las libertades y habilidades empresariales individuales dentro de un marco institucional caracterizado por fuertes derechos de propiedad privada (...)" (Harvey como citó Thorsen y Lie, 2006, p. 11), es posible convenir que el sistema neoliberal brinda las bases que configuran el modo de vida humano, anteponiendo la individualidad, la competencia, los bienes materiales y los valores mercantiles por encima de la creación de una sociedad cooperativa, dejando a un lado el abordaje de las potencialidades propias de los individuos, y el desarrollo integral del ser humano desde los valores, la formación ético-moral y los aspectos académicos en función de los propios intereses que lleven al sujeto a desarrollarse de manera consciente y profunda.

Es así que los procesos neoliberales propios del sistema capitalista han permeado gran parte de los contextos donde se mueve el ser humano, en realidad la escuela no es la excepción. El neoliberalismo pedagógico se encuentra en el sistema educativo del mundo; en Latinoamérica este toma cada vez más fuerza pues los gobiernos se encuentran inmersos en este sistema y promueven esta forma de educación. Aunque no lo parezca, los modelos económicos influyen directamente los procesos y dinámicas dentro de los contextos educativos, las imposiciones económicas no solo definen los salarios de los docentes sino que también van a tener trascendencia en la estructura del sistema y la formulación de los contenidos que se impartirán. En ese sentido, según Puiggrós (1996) los sujetos determinantes de la política académica y curricular eran directamente las fuerzas económicas, que en la mayoría de los países sólo sumaron del espectro social a la palabra de los representantes conservadores de la Iglesia Católica.

En ese orden de ideas los procesos neoliberales impresos en la educación generan un discurso pedagógico construido en una lógica económica, un ejemplo de esto son los estándares de calidad basados en competencias, una institución es de calidad si tiene un número de graduados capaces de conseguir empleo y competir en el mercado o las tasas de retención - deserción en los contextos educativos. El concepto de calidad, facilita la legitimación del uso de premios y castigos como medio de control y disciplina en la comunidad educativa, además por medio de las pruebas nacionales (donde se evalúan competencias y estándares de calidad) sirven como una herramienta de selección y categorización de los educandos, allí se define si tienen o no las

capacidades para pasar de un nivel del sistema a otro, limitando el ingreso a la educación superior, promoviendo la separación y jerarquización de las clases y generando procesos discriminatorios; frente a esto Puiggrós (1996) menciona que “Los pedagogos neoliberales sostienen un modelo educativo que es un facsímil de las reglas del mercado, se basa en la competitividad absoluta entre las instituciones y los individuos” (p.12).

Todo este proceso neoliberal en los contextos educativos ha tenido una serie de repercusiones importantes, las cuales transforman las dinámicas en las instituciones y los procesos relacionales entre educadores y educandos.

La nueva situación requería –y requiere– respuestas consistentes. Importantes fracturas cruzan el espacio educacional y los dispositivos tradicionales han comenzado a dejar de transmitir la cultura. Síntoma de ello es el deterioro de los saberes con los cuales se gradúan los estudiantes en los distintos niveles de los sistemas escolares, la pérdida de confianza de los docentes en sus propios conocimientos y en su capacidad para enseñarlos, y el desgaste de la legitimidad de los adultos como educadores. (Puiggrós, 1996, p.5).

En ese sentido los saberes dispuestos en los cronogramas se tornan repetitivos, con el afán del ahorro (en cuestión de tiempo y dinero) se comienza a desactualizar las instituciones, por lo que los conocimientos que tratan de transmitir se quedan en lo obsoleto, así como las formas con las que buscan hacerlo, la relación entre educadores - educandos se vuelve antagónica y jerarquizada, es decir que se acentúa la verticalidad y los juegos de poder en dicha relación.

Esta situación lleva a plantear una necesidad creciente de pensar y repensar la educación y la institucionalización (o no institucionalización) de la misma, bajo paradigmas de pensamiento diferentes y basados en la colaboración más que en la competencia, en el desarrollo de potencialidades más que en la adquisición de conocimientos diseñados en estándares preestablecidos y claro, teniendo presente el desarrollo humano de las personas que participan de

la construcción de los contextos educativos. En ese orden de ideas ¿cómo se dio ese proceso de institucionalización de la educación en lo que hoy conocemos como escuela?

Historia De La Educación

A lo largo de la historia escuela y educación han sido considerados sinónimos, debido a los significados otorgados por los organismos que regulan el ejercicio educativo en los cuerpos institucionales, haciendo de la escuela el lugar/espacio garante de un servicio concebido como obligatorio constitucionalmente. Esta analogía disgrega las posibilidades de la educación como acto socio-histórico -inherente a su naturaleza de ser social- que atraviesa al ser humano a lo largo de su vida (Spindler,) legitimando la institucionalización de los saberes, y por tanto de los procesos de significación; sin embargo es pertinente comprender que estos dos conceptos son distintos, por tanto, se hará una revisión de ambos.

La escuela, de acuerdo con los postulados de Echavarría Grajales (2003) se concibe como la institución portadora de sentidos construidos a través de la historia, la interacción y la negociación continua de la diferencia planteada por aquellos que han sido y son sus interlocutores, actores y beneficiarios en el proceso de formación y socialización, responsable de la formación de los educandos hacia un correcto desarrollo ético, político y moral, además de propiciar espacios de socialización que facilite la construcción de sentidos identitarios que apunten a formar sujetos, pensantes, morales y que crezcan en una continua interacción y confrontación tanto con sus iguales, como con sus docentes, generando así una mayor calidad de conocimiento y preparación para interactuar y transformar la sociedad.

Dentro de los procesos vividos en la escuela Perkins (2001), rescata tres metas fundamentales: retención, comprensión y uso activo del conocimiento, apostando a un conocimiento actuado, el cual enriquezca la vida de las personas, les ayude a comprender el mundo y les permita desenvolverse en la sociedad.

En ese sentido la meta final de la escuela es brindar herramientas y conocimientos que permitan a los educandos desenvolverse en la cotidianidad, buscando que las personas tengan la capacidad de aprender de sus experiencias y de conocerse a sí mismas, pues como bien lo refiere

Krishnamurti: “Se trata, entonces, de desarrollar la mente de los educandos, de enseñarles a vivir, de aprender no sólo de los libros sino de la vida, de producir cambios mentales orientados a que cada persona aprenda por sí mismo acerca de sí mismo” (Krishnamurti, citado por Colom y Melich, 1997).

Ahora bien la Escuela entendida como mecanismo que imprime una mentalidad social uniforme (Ponce, 1974), permite vislumbrar la educación como fenómeno que influencia de manera importante la vida del ser humano al ser un proceso inherente del desarrollo; por esta razón, resulta pertinente realizar un proceso de construcción histórica que permita dilucidar el funcionamiento y sentido de la educación en Colombia. Partiendo de los postulados de Pozo, (2004) se inicia esta reconstrucción de teorías educativas con el cristianismo como gran influenciador de la educación hasta el siglo XVII, el cual impartía una pedagogía de la emulación, dentro de la que no existía espacio para la duda y su objetivo principal era alcanzar el ideal propuesto para la época.

Comprendiendo que bajo esta postura del cristianismo no era posible estimular la libertad en las personas, llevándolas a convertirse en sumisas y que además a la educación tenían acceso únicamente las clases sociales privilegiadas, surgen nuevas propuestas educativas las cuales inician con los postulados de Comenio citado por Pozo (2004) quien cree que la escuela debería enseñar todo a todos y que adicionalmente este proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser ejecutado desde la naturaleza; de esta manera, se abre paso en el siglo XVIII a las diferentes ideas dentro del realismo pedagógico, rescatando desde dicha perspectiva la educación como un proceso organizativo de la realidad, siendo esta última su objeto de estudio.

En esta misma época según Pozo (2004) surgen las ideas socialistas donde se privilegia lo colectivo y se estima la educación como el fundamento de todo sistema social y político, muchos de sus fundamentos surgen de las teorías marxistas, que buscan la generación de hombres nuevos que tengan la capacidad de dominar las necesidades y desarrollar nuevas habilidades para el cambio, ofreciendo así educación politécnica, la cual facilita la adaptación a diversos oficios y la formación de trabajadores que logren integrarse en las fábricas, además dentro de esta misma perspectiva cobra gran relevancia la formación en disciplina y autodisciplina (self-government).

En los inicios de siglo XIX tomando ideas de los postulados anteriores surge la “escuela nueva”, dentro de la cual se perpetúa la interacción entre la naturaleza y el entorno buscando el desarrollo armónico de las facultades humanas, de manera que se rescata el paidocentrismo y se busca el desarrollo de la autonomía (self-goverment), por medio del aprendizaje o ejecución de actividades para la vida, es decir, que este proceso educativo se dividía en dos momentos, una parte de la jornada estaba dedicada al desarrollo intelectual y la segunda parte se enfocaba en actividades extra curriculares como por ejemplo la jardinería, música, carpintería, entre otras (Pozo, 2004).

En este punto, resulta relevante realizar la contextualización respecto al territorio Colombiano, partiendo de la comprensión histórica del país en los siglos XIX y XX, donde se conocen diversas guerras civiles (la patria boba, guerra de los mil días, guerra de los supremos, entre otras.) y luchas bipartidistas (conservador-liberal), siendo estos eventos los protagonistas del contexto, se deja de lado la necesidad de brindar escolaridad a los ciudadanos produciendo que el 80% de la población para finales de este siglo fuese analfabeta (Gallego, 2018).

Durante el siglo XIX en el año 1870 surge la creación de la reforma de liberalismo radical donde se reconoce la obligatoriedad de la educación y la gratuidad de la misma, obligando al Estado a invertir y distribuir mejor los recursos tanto humanos como financieros en esta área, permitiendo a su vez que la educación no sea impartida únicamente por la iglesia, sino también por instituciones laicas. Como resultado de este proceso surgen conflictos basados también en las luchas partidistas, donde se evidencia que los conservadores no apoyan la idea de renunciar a la formación cristiana basada en principios dentro de las escuelas públicas.

A partir de la coyuntura sociopolítica y los conflictos derivados, se logra inferir la inexistente separación del Estado de Colombia y la iglesia, lo cual llevó a que dentro de la constitución del 1886 se tenga en cuenta a la religión cristiana como la única posible de promover dentro de su territorio, razón por la que el Estado asume únicamente la responsabilidad para asuntos de control estatal y otorga nuevamente la responsabilidad al sistema eclesial de la formación y los procesos de enseñanza, teniendo como consecuencia que dentro de la educación pública se evidencian dictámenes ligados con las lógicas eclesiásticas (Gallego, 2018).

Durante este periodo y de manera relacionada con las perspectivas expuestas previamente, se concibe la educación primaria como la base del sistema educativo, durante esta etapa se enfatiza en habilidades como la agricultura, industria o comercio, además se preparaban a las personas para ser buenos ciudadanos partiendo de los principios del cristianismo y la potenciación del sentido patrio; por otra parte la educación secundaria bajo el gobierno de Núñez es dividida en dos, secundaria básica (orientada a la filosofía y literatura, dirigida a los hijos de los terratenientes y comerciantes) y secundaria técnica (orientada al manejo de herramientas para el desempeño de la industria, dirigida a la población de baja posición social y económica) (Silva citado por Gallego, 2018).

Continuando con este recorrido, durante el siglo XX a nivel global surgen las posturas anti-autoritarias y personalistas las cuales tienen como eje central la libertad, es relevante mencionar las diferentes características de cada postura; en el caso de las posturas anti-autoritarias se busca dejar de lado las estructuras de poder, de manera que se desarrollen pautas de interacción que faciliten la formación de grupos autónomos y auto-organizados. Bajo la perspectiva personalista se privilegia el ser humano por encima de las necesidades materiales, y se reconocen los fines de la educación, los cuales son la transmisión de valores y la preparación del ser humano para el compromiso (Pozo, 2004).

Un ejemplo de la educación anti-autoritaria es el proyecto desarrollado por Neill y su hija Zöe denominado Summerhill en donde se les permitían a los niños experimentar sus sentimientos, pasar el tiempo que quisieran jugando, de manera que ir a clase y presentar evaluaciones no era obligatorio. Adicionalmente estos dos personajes logran identificar algunas pautas en el proceso de integración a la escuela, las cuales se dividen en tres momentos, el primero de ellos es la repetición de las conductas que se presentaban en la escuela anterior, el segundo es una reacción generalmente violenta o de juego durante todo el día en el jardín, el tercero y último es la adaptación del niño al nuevo modelo de escuela.

Ahora bien uno de los principales exponentes de la perspectiva personalista es Paulo Freire desde su postura de la educación liberadora donde se reconoce al ser humano con capacidad de transformación y con la necesidad de creer en la realización de utopías para potenciar la búsqueda de un mundo mejor; se resaltan tres conceptos fundamentales dentro de esta postura, el

primero es la comprensión de la realidad y reconocimiento de la capacidad de transformación (concientización), en el segundo el maestro no cumple un rol, es neutral, este muestra su postura sin imponerla de manera que los alumnos desarrollen su propia postura crítica (relaciones entre educación y política); el tercero y último es la relación horizontal entre educando y educador (diálogo) (Freire citado por Pozo, 2004).

De manera paralela, en el contexto Colombiano durante el gobierno del doctor Enrique Olaya Herrera y algunos años posteriores (1930-1943) el Estado debía enfrentar las falencias de los gobiernos anteriores, como la baja alfabetización, la insuficiencia de la escuela normal, el bajo nivel de profesionalismo de los maestros y un currículo poco adaptado para las necesidades del momento; comprendiendo también que durante esta época se restableció la educación primaria como obligación del Estado, por otra parte en este siglo “la educación secundaria cambió su orientación en habilidades específicas, para convertirse, por mucho tiempo, en una formación clásica del bachillerato bajo un enfoque humanista, estableciendo cuatro años para la formación general y dos para la vida profesional” (Gallego, 2018).

Bajo estas nuevas dinámicas del sistema educativo, se declara en la constitución política de 1991 la educación como un servicio público, lo cual aprueba la obligatoriedad y gratuidad de los niveles básicos y medios del sector formal, en consecuencia de lo propuesto en la constitución política surge la Ley General de Educación, dentro de la cual se define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social, que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes (Congreso de la República de Colombia, 1994).

Finalmente se reconoce que desde la aparición de la escuela existen de manera paralela las críticas a dicha institución, una de las primeras falencias identificadas en las perspectivas educativas es el aumento de las brechas sociales, a lo cual Jaramillo afirma que “el sistema educativo, en lugar de impulsar la integración nacional, contribuirá a formar una sociedad más segregada socialmente” (Jaramillo citado por Gallego, 2018).

Por otra parte desde la perspectiva antiautoritaria y el personalismo nace el apoyo a las iniciativas privadas y la desconfianza del monopolio del Estado, defendiendo que no debe ser

este el único organizador de la enseñanza (Pozo, 2004), teniendo en cuenta a Núñez, expresidente de Colombia, la actuación de esta entidad debería ser vista como un complemento a los procesos de enseñanza-aprendizaje, dicho complemento debe estar centrado en la estimulación, protección y ayuda (Silva citado por Gallego, 2018).

Sin embargo, la escuela puede ser sustentada como un “sistema abierto, permeado por la dinámicas sociales, económicas y políticas” (Gallego, 2018). Lo que da como resultado que si el Estado Colombiano se acoge a las disposiciones internacionales, deberá cumplir con los objetivos del milenio y Metas Iberoamericanas de Educación 2021, es decir, que la escuela y las dinámicas dentro de ella se verán interpeladas para su mejoramiento. Por el contrario, si el Estado colombiano tiene como objetivo el aumento de la alfabetización, mayor cobertura escolar, facilidades de acceso y permanencia de la población en el sistema educativo, seguramente las trayectorias escolares y las cotidianidades dentro de la escuela resultarán mejores (Gallego, 2018).

Marco disciplinar

Como se mencionaba anteriormente en el apartado de la justificación, la psicología política al ser un campo de reflexión académica e intervención social que dialoga con las necesidades de las sociedades democráticas actuales (Garzón, 2008) brinda herramientas importantes que nutren y consolidan el marco de referencia para el análisis y la lectura del ser humano, a la luz de las disposiciones sociopolíticas de la escuela.

Según Montero y Dorma (1993) la psicología política tiene cuatro preocupaciones generales y por lo menos seis ejes temáticos que pueden ser considerados como núcleos psicosociológicos de la disciplina; estos ejes se interesan por el estudio de la interacción de los procesos psicológicos y los procesos políticos que se relacionan de manera directa con la problemática social, la producción discursiva de los actores y las instituciones políticas, y la relación entre sistema social, condiciones de vida, identidad y conciencia social.

Optar por la psicología política como marco de referencia, conduce a la reflexión de la escuela más allá de su cualidad como uno de los primeros entornos de socialización; es decir, a las disposiciones coyunturales con la ideología social y política, y las formas en que la producción

discursiva opera en la constitución del sujeto, marcando formas particulares de entender, actuar y desarrollarse en el mundo; es por ello que la cuestión de la producción discursiva remite a las posibilidades que tiene el ser humano de desarrollar sentidos y significados al interior de la escuela y la incidencia de estos últimos en el desarrollo personal.

El análisis sobre la producción discursiva de los actores, remite a la cuestión del discurso como resultado de las prácticas sociales que producen hechos de significación social, dado que “ el discurso como todo hecho de significación social es resultado de un proceso que tiene que ver con la producción de sentidos” (De Alba, 1996, p.96). Vista de este modo, la producción discursiva es en sí misma una cuestión ideológica que radica tanto en los contenidos, como en la articulación determinada por un sistema de reglas y de restricciones a que se ve sometido el proceso de producción.

En este orden de ideas, la escuela desde el análisis de la producción discursiva, figura como el escenario en el que el ser humano internaliza la ideología a partir de las prácticas institucionales en las que se inscriben y otorgan sentidos y significados particulares, congruentes con las dinámicas sociales y los intereses políticos del Estado, pues de acuerdo con Bravo “el aparato educativo es un espacio de la sociedad donde se establece una lucha ideológica por la hegemonía de un proyecto político-social en su concreción educativa” (De Alba, 1996).

En congruencia con el proceso de investigación, se hace necesario abordar el sentido y significado de manera independiente, a fin de ver con precisión los elementos inscritos en los discursos de los participantes al momento de llevar a cabo el análisis de los resultados. Cuando se hace mención sobre el significado, se hace referencia a la parte mental inteligible que señala la articulación psíquica entre lo acústico y lo mental, (Saussure, retomado por Rojas, 1998) y que se actualiza de acuerdo con el contexto (Vigotsky, retomado por Rojas 1998): en otras palabras, el significado se entiende como las representaciones subjetivas que se configuran a partir de la interacción con el mundo. Por su parte, el sentido desde la raíz etimológica *Sinn* significa “camino” e implica una direccionalidad o intención que trasciende al espíritu del momento histórico, y concierne una forma particular en la que el ser humano se orienta en el mundo.

La configuración del sentido y significado en el marco social de la escuela como aparato ideológico, sugiere la admisión irrefutable del ser humano en relación a su condición de sujeto; no obstante, aunque al hablar de sentido y significado se deba reconocer que estos son elementos mutuamente constituyentes que requieren para su génesis de un proceso dialéctico entre el ser y el mundo, es indispensable reconocer que aunque la sujeción es el resultado de un juego de doble constitución entre ideología y sujeto, la formación de la subjetividad se da en el plano interpersonal e intrapsíquico, siendo posible en la suma de encuentros diádicos (Suniga 2020, citando a Butler).

En ese orden de ideas, al reconocer las posibilidades del ser humano más allá de la interpelación institucional en lo que respecta a la constitución de la subjetividad, vale la pena cuestionarse - sin desconocer la emergencia de la disciplina en el marco discursivo- sobre lo que implica ser “ser humano”, a fin de comprender cómo se originan los procesos de construcción de sentidos y significados en clave del desarrollo que propicia la educación formal en Colombia.

El concepto de ser humano en psicología.

El ser humano se ha conceptualizado de muchas formas a lo largo de la historia desde la perspectiva de diferentes disciplinas, las cuales tratan de brindar una visión concreta de lo humano y sus características; como no puede ser de otra manera, la psicología también brinda una posición acerca del hombre, las características que posee, los contextos en los que se desempeña, las formas en que se relaciona y en general las dimensiones que lo componen en su unidad. En ese orden de ideas es menester para fines de la presente investigación generar una discusión acerca de lo humano desde la perspectiva que brinda la psicología, especialmente el paradigma existencial, de esta manera se hace más comprensible para el lector la idea de ser humano que se plantea inmerso en contextos educativos como la escuela y el desarrollo que este tiene dentro de este espacio atendiendo a la forma determinada de educación que brinda.

El estudio del ser humano, se desenvuelve más que por un proceso de objetivación, por la experimentación de la vida anímica, unitaria, particular y subjetiva del otro, que se expresa en actitudes, intenciones, significados y sentidos, que posibilitan la reconstrucción de la persona humana en su conjunto (Delgado, 1949). Partiendo de esta premisa, el estudio del ser humano

desde la psicología requiere de un proceso reflexivo en cada uno de los elementos que lo constituyen, y para ello, es fundamental partir del análisis etimológico de la psicología, a fin de comprender, el sentido de sus significados y conceptualizaciones en lo referente al ser humano.

El origen lingüístico de la psicología desde su carácter etimológico, contiene dos significantes: “*psique*” y “*logos*”. “*Logos*” desde su función gramatical, se refiere a la *ratio* (Escoubas, 2009); es decir, al estudio ciencia, o razonamiento, mientras que la “*psiqué*” (que de paso se constituye como objeto de estudio de la psicología), es un concepto polisémico que en términos generales, alude a una entidad inmaterial, subjetiva y particular, que se configura históricamente, en la voz de un sinnúmero de pensadores que la han definido como forma de adaptación superior (Siévertsov), el producto de un proceso evolutivo (Bühler), o bien, como expresión subjetiva de los procesos cerebrales (Spinoza) entre otras definiciones (Hernández y Vygotsky, 2015)

Desde los planteamientos de Nasser (2010), la *psique* es una realidad distinta dentro del ser humano, que cubre todos los pensamientos, sentimientos y comportamientos tanto conscientes como inconscientes, y capacita al individuo no solo para conocer todas sus experiencias y ser consciente de las diversas cosas que hace, sino también para conocerse a sí mismo como actor de ellas; en este sentido, al comprender que la psicología se encarga del estudio de los sucesos internos y externos en los que el ser humano es partícipe como actor o director, conviene reflexionar acerca de los elementos o factores que se encuentran influenciados y a su vez influyen en la experiencia subjetiva del ser humano y lo constituyen como tal.

Para dar inicio, es preciso hacer una distinción entre las nociones de sujeto, individuo, y persona, a fin de demarcar el sentido del estudio que se pretende desarrollar. La noción de sujeto, se acuña de manera particular desde el positivismo, y en general como producto de los procesos de conocimiento derivados de objetivaciones del mundo; en el campo de las ciencias sociales, la noción de sujeto relacionada casi de manera equivalente al individualismo entendido como el producto de una ideología de clase, se anula por la acción de causalidades objetivantes que sitúan al sujeto en un estado de falsa consciencia (Jodelet, 2008).

En el caso particular de la psicología (con el movimiento del behaviorismo), se elimina al sujeto por la adhesión al concepto de consciencia, que por la ubicuidad e inmaterialidad que le

caracteriza, se opone a cualquier intento de aproximación de la investigación científica (Jodelet, 2008); posteriormente, con la aparición del anatema estructuralista y posmodernista, el lugar del sujeto, se posiciona en la lógica de los ordenamientos funcionales externos a nivel lingüístico, social y psíquico que dilata el carácter substancial del sujeto cartesiano, al desplazar la investigación hacia lugares externos al sujeto, engendrando propiamente un sujeto relacional.

Bajo este panorama, es preciso señalar que al hablar de un abordaje u otro, no se pretende resaltar una posición teórica o momento histórico, sino que por el contrario, dicha reconstrucción conceptual solicita una reconceptualización del sujeto como proceso transitorio inacabado, enmarcado en dinámicas sociales, políticas y culturales que le posicionan en función de intereses y dinámicas particulares, que a través del polimorfismo del poder, se convierte en el blanco de circunscripciones (en el caso de las ciencias sociales) sutiles, románticas y provechosas por la acción de los juegos de verdad que se inauguran desde la academia.

Dadas las condiciones del mutismo del sujeto (y del individuo íntimamente ligado), se acude a un concepto generativo del ser humano, que desde luego sin desconocer su naturaleza, rescata la voz y la participación del mismo como “actor y director” del escenario; por tanto, para los efectos de la presente investigación, se retoman los planteamientos que desde la psicología humanista existencial comprenden a la persona humana como un todo no fragmentado, una integralidad que comprende en sí, la dimensión mental, conductual y espiritual, que concibe al hombre como una unidad con su ambiente (Riveros Aedo, 2014).

En ese sentido, para el abordaje y la comprensión del ser humano, desde la psicología humanista se proponen cinco principios programáticos, que permiten generar un acercamiento más profundo entorno a la condición del ser humano:

1. *El hombre como hombre sobrepasa la suma de sus partes.* El hombre debe ser considerado como algo más que un producto de la adición de varias partes y funciones.
2. *El hombre lleva a cabo su existencia en un contexto humano.* Su naturaleza se expresa en su relación con otros seres humanos.
3. *El hombre es consciente.* La conciencia forma parte esencial de su ser.

4. *El hombre tiene capacidad de elección.* La conciencia hace al hombre no mero espectador sino partícipe de sus experiencias.
5. *El hombre es intencional.* La intencionalidad es la base sobre la cual el hombre construye su identidad. (Carpintero, Mayor y Zalbidea, 1990, p.75, citando a Bungetal)

En conformidad con los principios anteriormente descritos, es importante reconocer las características de la persona humana que desde la integralidad enunciada, trascienden el mutismo situacional del sujeto al poner en el centro de la comprensión al ser humano; en ese sentido, atendiendo al ordenamiento de los diferentes factores que circunscriben la existencia humana, resulta pertinente cuestionarse acerca de la disposición y convergencia de los factores que configuran la realidad del hombre, y significan de manera particular su condición de estar en contexto.

El componente filosófico antropológico de la psicología humanista, prevé una disposición de elementos subyacentes que se trasponen a la interacción de los procesos, acciones y circunstancias, que constituyen la subjetividad humana por la acción del ser humano en situación; dichos elementos desde la psicología humanista existencial, se constituyen como categorías esenciales para la comprensión de la existencia del ser humano, y se materializan en términos del “sentido y significado”, “tiempo y temporalidad”, “cuerpo y organismo” (Velásquez Moreno, 2010).

El sentido y significado, en el marco de la psicología humanista existencial, alude a la condición básica del *Dasein* de “*Ser-en-el-mundo*”, que refiere a la actividad propia de existir. La acepción de la existencia, en clave de la filosofía existencial denota dos vertientes: el *ser-en* que implica la corporeidad en el sentido de ocupar un lugar en el mundo y el involucramiento que supone una estructura diferencial en el propio modo de ser, que alude al descubrimiento de los sentidos elaborados desde los significados provenientes de la existencia propia del sujeto, y que a su vez, figura una actitud reflexiva del hombre frente a su propia existencia (Velásquez Moreno, 2010).

A propósito de las diferentes acepciones de la condición básica del Dasein, en lo que se refiere al sentido, Längle (1998) afirma que este se constituye como “la posibilidad más valiosa y realista que está presente en una situación dada (...) puesto que es una especie de compromiso de estar metido en” (p.6); es por ello que el pensar en sentidos se remite a un plano personal, el cual implica hablar de una subjetividad que se hace consciente, se desarrolla y es observable sólo en las dinámicas o relaciones interpersonales que la persona establece; este sentido personal empieza a percibirse desde que el niño sabe diferenciarse a sí mismo de otros y es esta capacidad distintiva la que le permite auto-reconocerse y autorregular su experiencia de manera tal que logre mantener una congruencia interna entorno a su autoconcepto, las nociones que tiene del mundo y cómo se relaciona con este (Vergara, 2011).

Adicionalmente al entender que la posibilidad de conferir significado es un proceso individual que se constituye desde lo social, cabe aclarar que el significado también es un proceso personal mediante el cual el ser humano logra interpretar y apropiarse su experiencia otorgándole a ésta un sello único y particular que permite evidenciar su subjetividad (Vergara, 2011).

Esta noción de lograr tener un sello único y personal posibilita que exista permanencia en el tiempo, ya que es por medio de la búsqueda de coherencia que el sistema puede continuar en el tiempo con la incorporación de los distintos cambios y desequilibrios generados en la cotidianidad, en otras palabras, es el sentido personal el que posibilita la noción de permanencia y el significado el que le otorga la posibilidad de evolucionar al ser humano (Vergara, 2011); por tanto, al hablar de sentido como posibilidad y producto de las significaciones particulares, es importante comprender el rol activo del hombre como generador de dichos sentidos y significados, y la forma en la que se dirige en su modo de ser- en, a decir: la intencionalidad de sus interacciones.

Desde los planeamientos de De Castro y García (2008), la intencionalidad es “la estructura afectiva desde la cual, el ser humano otorga significados a sus experiencias, en su relación con el mundo y con los demás seres”, dicho esto, la intencionalidad advierte que el proceso de construcción de significados, se origina en la experiencia y la articulación de las mismas por la acción del hombre, y de manera contigua, permite vislumbrar el carácter temporal de la significación del sentido a partir de la experiencia, ya que es un proceso que se construye con

base en las vivencias del sujeto, se actualiza a través de la experiencia misma, y orienta la acción del hombre en su condición de ser-en-el-mundo.

En otro orden de ideas, el carácter del tiempo y la temporalidad dentro de la psicología humanista existencial, adquiere gran importancia más que por el tiempo per sé, por la conciencia de este, pues según como afirma Merleau-Ponty, (1993) la conciencia vive en el tiempo como una duración dentro de un horizonte específico, en donde el tiempo, nace de nuestra relación con las cosas y de la capacidad de tener un mundo como el horizonte de las posibilidades del experimentar, que en otras palabras surge del *ser-ahí*, en el que pasado, presente y futuro, constituye una totalidad de la existencia que dota de “sentido último” al ser en general.

La condición de *ser-ahí*, implica un lugar de la existencia, y como se refería en párrafos anteriores, supone una corporeidad en el sentido de ocupar un lugar en el mundo; en este orden de ideas, el cuerpo viene a ser el vehículo de estar-en-el-mundo que disgrega la dualidad históricamente adquirida (mente/cuerpo) e integra al hombre como síntesis de cuerpo y alma, en donde se da lugar a la corporeidad que enriquece con el carácter perceptual la existencia como conciencia de sí; de esta manera el cuerpo se constituye como el punto de referencia, a través del cual se articula el mundo, con el valor agregado de la existencia encarnada (Merleau-Ponty, 1993).

Desarrollo humano

Se hace pertinente hablar de desarrollo humano en un sentido de evolución personal e interpersonal y comprendiendo los cambios que sufre el ser humano a lo largo de su historia vital, de esta manera abarcar este proceso de transición tiene gran relevancia al momento de profundizar en la relación del hombre con su corporalidad, con las personas que le rodean, con sí mismo y el mundo circundante. Ahora bien las etapas del ciclo vital tienen una conexión directa con los estándares básicos en los contextos escolares, ya que es en estos espacios donde surgen competencias mínimas que debe cumplir el estudiante según la etapa del ciclo vital en la que se encuentre y así generar un criterio con el cual determinar si se es apto para continuar con los niveles educativos.

Desde la psicología se concibe el desarrollo humano en términos de los cambios y también las características que permanecen relativamente estables en el tiempo (Papalia, 2009). Desde la perspectiva de la psicología humanista existencial Längle (2018) hace referencia a un ser humano dinámico, cuyo desarrollo es un devenir guiado hacia el cambio, según este autor, el desarrollo (reconfiguración de algo ya existente) y el devenir (Formación de algo nuevo) son aspectos fundamentales de la realidad humana pues es en este proceso que ocurren transformaciones que no solo se caracterizan por un crecimiento de las potencialidades sino que también hay procesos de involución (o decrecimiento) de estas, es así que se comprende que “a todo devenir también le es inherente la descomposición” (Längle, 2018. p. 2)

Siguiendo esa idea es necesario comprender el concepto de devenir y desarrollo. El primero hace referencia al génesis de un elemento nuevo el cual nace de la conjunción de diferentes elementos, en ese sentido primero se origina el ser humano desde el óvulo y el espermatozoide (que en sí mismos no son más que células reproductivas) para después comenzar a desarrollarse y conformar el cuerpo de un nuevo hombre o mujer. Ahora bien, para que algo se desarrolle, este ya debe estar formado y dispuesto. El desarrollo ya está dado en la realidad humana y este se presenta cuando hay un contexto que proporciona estímulos y soporte para desarrollarse (Längle, A. 2018).

Para hacer un análisis más objetivo del desarrollo humano es importante reconocer que este no se limita únicamente a aspectos biológicos, sino que **tiene un carácter sociocultural bastante marcado**, esto significa que el contexto va a afectar la forma en que las personas se desarrollan. Al respecto Papalia refiere que “cada individuo se desarrolla dentro de un conjunto específico de circunstancias o condiciones definidas por el tiempo y el lugar” (2009, p. 11), en ese sentido el humano se va a ver construido por el contexto (el cual es construido simultáneamente por el ser humano) y la herencia biológica.

Desde el análisis existencial del desarrollo Längle menciona que:

el desarrollo se produce en este plano más que nada por efecto recíproco, activo y dialogado.

Casi no sucede linealmente, solo se reconocen patrones toscos. Hay poco ajuste a leyes y reglas –

el desarrollo psico-noético no corresponde al patrón del crecimiento de un árbol. **El devenir y el desarrollo de lo propio son conducidos por la relación recíproca entre potenciales dormidos y las exigencias y ofrecimientos del medio.** Esto también lleva en el plano psíquico a la adaptación (p.ej. a campos sociales o a circunstancias climáticas etc.). **Pero adaptación no es desarrollo, sino mayormente aprendizaje y acomodación pasiva.** Desarrollo se refiere a la elaboración de capacidades propias en el diálogo del transcurso vital. En el plano psíquico personal, el desarrollo permanece siempre abierto como fenómeno emergente y es posible hasta la muerte. (2018, p. 4)

Ahora bien, el desarrollo humano, en términos de ciclo vital, se caracteriza por ser multidimensional y multidireccional, esto significa que el desarrollo humano se presenta en un constante equilibrio entre el crecimiento y el deterioro, es decir que a medida que se va creciendo hay habilidades, características o facultades que se van ganando o perdiendo. Un ejemplo de esto puede ser el caso de un niño que va creciendo gradualmente en sus capacidades, al llegar a la adultez el crecimiento físico (en referencia a la estatura) se detiene, sin embargo el vocabulario continúa creciendo al igual que florecen atributos como la experiencia.

El desarrollo también es flexible o plástico, es decir que algunas capacidades como la memoria, el lenguaje, la fuerza o la resistencia son variables que pueden mejorar progresivamente por medio del entrenamiento, sin embargo es importante hacer una apreciación en este aspecto pues se debe reconocer que el desarrollo y potencial de cambio tienen un límite.

Adicionalmente, el desarrollo se presenta en diferentes vías, en lo cognitivo, lo físico y lo psicosocial, las cuales se encuentran interrelacionadas. Un ejemplo puede ser la existencia de un problema físico en el oído del niño, el desarrollo cognitivo también se puede ver afectado. Frente a esto Papalia (2009) menciona que existen algunas influencias sobre el desarrollo como la herencia, el entorno y la maduración:

La **herencia** hace referencia a la carga genética heredada por los padres biológicos. el **entorno**, como se mencionaba anteriormente se refiere a las influencias no genéticas, aquellas ajenas a sí mismo, en este aspecto se encuentran contextos como la familia, la cultura, origen étnico y la condición socioeconómica, es decir “constante intercambio con el mundo y constante incorporación desde el mundo; ya antes del nacimiento” (Längle, A. 2018, p. 3). Ahora bien se puede entender la **maduración** como una integración de las dos influencias anteriores, en este

aspecto se hace referencia al desarrollo de cambios físicos y patrones comportamentales, los cuales se pueden ver influenciados biológicamente y que además se relaciona con la edad, la cual incorpora el potencial para dominar nuevas capacidades.

Al momento del nacimiento, el ser humano se ve enfrentado a dos planos del desarrollo expuestos por el paradigma existencial, por un lado, el ser humano es arrojado al mundo, un mundo que sencillamente no conoce y no entiende, por otro lado el ser humano tiene la misión de aprehender este mundo, apropiarse y a su vez transformarlo (Rosa, 2016). En ese sentido, el bebé desde antes de nacer está en constante intercambio de información y experiencias con el otro y así sigue sucediendo en diferentes ambientes y contextos.

Después del nacimiento, el ambiente en el que se encuentra ya no está referido directamente al bebé, la temperatura varía, el niño comienza a experimentar nuevas necesidades como el hambre generando así tensiones por lo que el niño debe entrar en procesos de readaptación. Frente a esto es importante reconocer que el bebé comienza a conocer diferentes experiencias de poquedad como el hambre, la soledad y la agresión (Längle, A. 2018) las cuales se almacenan, además estas experiencias son difíciles de abordar para el menor ya que son experiencias vivenciadas de forma inmediata en un momento de la vida donde el niño aún no sabe cómo distanciarse.

Según Längle (2018) existen cuatro etapas del ciclo vital basadas en unas motivaciones fundamentales (MF) las cuales a su vez, comienzan a configurarse en la primera infancia, estas MF se encuentran todas en cada uno de los ciclos, sin embargo hay una más presente que las demás:

- I. **0-15 años** → 1 MF: Modo primario de ser en el mundo; Aprender en el ámbito de poder y estructura en las experiencias.
- II. **15-30 Años** → 2 MF: Anclaje social; emoción y campo social, se caracteriza por la conducta social.
- III. **30-54 Años** → 3 MF: Configuración de la personalidad; espacio de encuentro y demarcación de lo propio.

IV. 54+ → 4 MF: Orientación vital, Comenzar algo nuevo; adaptación (62)(Längle 2018, p. 21)

Como se puede observar, el ser humano está lejos de ser estático, por el contrario se encuentra en constante movimiento, día a día evoluciona a lo que puede llegar a ser. El hombre en desarrollo de sus potencialidades permanece en procesos de cambio, en lo cotidiano las personas se enfrentan a experiencias de crecimiento y decrecimiento, aprendizaje y olvido, compañía y soledad.

Para llevar a cabo una lectura congruente con la cuestión del desarrollo humano sobre el contexto de la educación formal, se parte de los postulados de Längle (2003), al respecto de las cuatro motivaciones fundamentales para alcanzar una existencia plena, pues una lectura del desarrollo en clave de la existencia plena, va a permitir reconocer las posibilidades reales que tiene el ser humano de desarrollarse en comunalidad con las cuestiones propias de la existencia.

El autor parte de la premisa de que el ser humano se encuentra intrínsecamente motivado y que además goza de una esencia dinámica dialógica que le permite orientarse en el mundo consecuentemente con el movimiento de su motivación. **La motivación según el análisis existencial se refiere a la disposición y dirección del ser naturalmente dialógico hacia el intercambio dialógico con el otro, pues como afirma Längle (2003) como seres dialógicos nos encontramos en la búsqueda de un llamado, una provocación que implique el involucramiento como personas; por tanto, ser uno mismo como persona significa estar en comunicación continua intra e interpersonal de contenidos y valores.**

La motivación emerge de la interrelación cara a cara con el mundo externo y el mundo interno (cuerpo, sentimientos, pensamientos), y es por la comprensión de dicha interrelación y el acuerdo interno que se constituye la motivación. El proceso motivacional se efectúa en tres momentos, el primero es el reconocimiento de lo que una situación es capaz de provocar en el ser; armonizar el valor percibido con la realidad interior (sentimientos, capacidades, consciencia), y finalmente, dar el consentimiento interno a partir de la armonización con el mundo interior conduce a la presencia de la persona interna en sus acciones y por ende a la integración de la persona dentro de un contexto más amplio (Längle, 2003).

La mirada hacia la motivación, sugiere una confrontación dialógica con las precondiciones de la existencia pueden ser resumidas en cuatro estructuras fundamentales: 1. El mundo en su facticidad y potencialidad, 2. La vida y su red de relaciones y sentimientos, 3. Ser uno mismo como persona única y autónoma, y 3. El contexto más amplio donde uno se ubica el desarrollo a través de actividades propias, abriéndose hacia el futuro (Längle, 2003).

El mundo en su facticidad y potencialidad, Existe una condición ineludible del ser, y es precisamente la condición de estar en un mundo incomprendible desde el mismo hecho de su nacimiento. Esta estructura, en su máxima plenitud, se compone de protección, espacio y sostén. Si bien es cierto que la vida contiene en sí misma condiciones inalienables, estas solo pueden ser aceptadas por el ser si este tiene la posibilidad de ser. La suma de estos elementos da como resultado la confianza fundamental: la confianza en aquello que el ser considere que es el único soporte de la vida (Längle,2003).

Al respecto de la segunda condición de la existencia “La vida - Relacionarse con vínculos y emociones” Längle (2003) refiere que para aprehender, apropiarse, experimentar y sentir la vida, requiere de relaciones, tiempo y cercanía. La relación está en común acuerdo con la disposición dialógica del ser y esta le permite reafirmar su experiencia en el mundo de la vida, siempre que este en la disposición de permitir la cercanía del otro. Tomarse el tiempo para algo significa desprenderse de una parte de la propia vida, para compartirlo en algo o con alguien. La sumatoria de estas experiencias constituyen el valor fundamental, el más profundo sentimiento hacia el valor de la vida, colorea las emociones y afectos y representa el criterio del ser.

Frente tercera dimensión relacionada con la singularidad y la consciencia de ser uno mismo, se advierte que “existe una singularidad que constituye el yo, un actor intelectual de la propia existencia y de la decisión de y sobre la vida” (Längle, 2003); finalmente, la cuarta condición relativa al sentido, supone la antesala de estar ahí, amar y aceptar la vida y encontrarse a sí mismo en ello, da lugar al reconocimiento del sentido de lo que trata la propia existencia . Reconocer el sentido requiere de autotranscendencia, de ir más allá del sí mismo para que el ser pueda orientarse hacia algo más grande. Para experimentar el sentido, y la direccionalidad de la vida, se requiere de: Un campo de acción (Lugar en el que soy o puedo contribuir y ser útil), un

contexto estructural valorado (la posibilidad de poder experienciarse dentro de un contexto que orienta mi vida) y un valor para realizar en el futuro (algo que debo alcanzar en la vida).

Längele menciona que el ser humano fluye en las dimensiones de su existencia de manera dinámica:

- biológicamente: a través de crecer, madurar y envejecer.
- Psicológicamente: a través de aprender, condicionamiento, adaptación, reaccionar mejor.
- Personalmente: puede ser más o menos Sí-mismo en el mundo, es decir, poder-despegarse. A través de lograr una relación interior y exterior equilibrada.
- Existencialmente: a través de encontrar respuestas propias a las preguntas de la vida e involucrarse en ellas. (Längele 2018, p. 22)

Vale la pena reflexionar en torno a la libertad inherente a la humanidad, su flexibilidad y dinamismo, el potencial de llegar a ser y seguir construyendo quién se es hasta el final de la vida.

Marco metodológico

La presente investigación se encuentra enmarcada en la metodología cualitativa, entendiendo esta como un proceso interpretativo de indagación que posibilita la construcción de conocimiento, centrándose en una visión de la realidad desde aspectos particulares como lo son la construcción histórica del contexto, y la perspectiva que tienen sus protagonistas del mismo (De Gialdino, 2006; Krause, 1995; Quintana, 2006). Esta metodología es considerada multimetódica, naturalista e interpretativa, dado que el proceso de la investigación cualitativa es flexible e implica la comprensión del fenómeno desde la participación y la puesta en escena del observador, a fin de construir una imagen compleja y holística del fenómeno, partiendo del carácter simbólico otorgado por los actores. (De Gialdino, 2006; Quintana, 2006).

En congruencia con el componente epistemológico que supone la comprensión de la realidad como un complejo dinámico (Krause, 1995), el proceso de investigación requiere de la disposición creativa por parte de los investigadores; esta última es referida no a la imaginación,

sino a la originalidad comprendiendo que la investigación cualitativa “busca descubrir lo nuevo, de manera que se logre construir un aporte, bien sea al desarrollo de un concepto, un modelo o una teoría” (Morse, 1999 citado por De Gialdino, 2006).

Dentro de la investigación cualitativa se reconocen algunos aspectos fundamentales que orientan la acción del investigador tales como el interés por comprender el mundo desde el marco de referencia de los participantes, es decir, la comprensión de territorios como la experiencia interna, el lenguaje, los significados culturales o las formas de interacción social (De Gialdino, 2006). Otro aspecto es el desarrollo del proceso en un contexto natural, sin control o modificación alguna que en consecuencia debe procurar minimizar la influencia en las personas o contextos a estudiar, sin desconocer la imposibilidad de eliminar en su totalidad esta influencia (Krause, 1995; Quecedo y Castaño, 2002).

En consonancia con el marco epistemológico, la investigación cualitativa al situarse en el terreno de la comprensión más que de la explicación, contribuye de manera significativa al proceso de investigación ya que permite hacer un análisis complejo de la realidad desde las experiencias de los participantes que en prospectiva, conlleva al estudio profundo de las estructuras constitutivas del desarrollo humano, a la luz del hecho educativo en la escuela formal en Colombia.

Dadas las condiciones y el objeto de la metodología cualitativa, se estima como diseño de investigación la etnografía crítica, entendida como una corriente de investigación en la que el investigador establece una relación dialéctica con el fenómeno, en correspondencia con las estructuras sociales que constriñen a la humanidad, dando paso a ejercicios emancipatorios, de transformación social y de crítica (Guba & Lincon, 2005). El interés por la denuncia del desigual ejercicio de poder de las estructuras sociales, y la orientación compleja hacia la cultura, implica una actitud reflexiva del investigador, que le permita reconocer la propia posición ideológica para que emerja la coproducción de conocimientos a partir del encuentro con un otro.

Comprendiendo que la etnografía crítica, debe servir a los intereses de los actores que han sido objeto de alienación y autoridad arbitraria (Anderson, 1989), resulta pertinente problematizar el desarrollo humano en relación con el hecho educativo institucionalmente

normalizado, desde una perspectiva dialógica y colaborativa que genere espacios de discusión y reflexión compartida, a través de la contextualización de fenómenos y escenarios políticamente sensibles en los que se cuestione el lugar de lo humano en las instituciones educativas, y el sentido de la normalización de esta práctica en relación con los ejercicios de poder de las estructuras sociales y el lugar del mundo simbólico del ser humano.

Dentro de los enfoques etnográficos, se destaca la reflexividad por su contribución al desarrollo del ejercicio investigativo, a partir del carácter performativo del lenguaje como estructurante del hecho social en donde el relato constituye la realidad referida (Guber, 2011), y el lenguaje se significa como medio de exteriorización de la reflexión de los actores y de introspección por parte del investigador; sin embargo, debido a la carga subjetiva que implica la reflexividad en la investigación, Guber (2011), señala tres dimensiones necesarias para encarar objetivamente el proceso.

La primera dimensión se refiere al investigador como sujeto social y/o político, e implica un ejercicio de auto-reconocimiento como producto de diversas condiciones sociales y contextuales a las que se pertenece y de las cuales se derivan las estructuras constitutivas del hombre; la segunda dimensión es referida a la reflexividad de los actores, y la tercera (también referida al investigador) destaca el carácter de “sujeto cognoscente” con una amplia gama de herramientas teóricas, conceptuales y disciplinares que conforman el marco de referencia desde el cual se estructura y desarrolla la investigación (Guber, 2011 p.41); no obstante, dicha condición, no debe integrar a cabalidad las fases del proceso, ya que se puede caer en el error de reducir la investigación a presupuestos teóricos y desaprovechar su potencial para construir cuestiones que puedan generar nuevo conocimiento.

Por otra parte, dentro de la etnografía al igual que en la investigación cualitativa, existen diferentes formas y principios que orientan y definen el acercamiento a los fenómenos de manera congruente con los paradigmas y el planteamiento de los objetivos; por tanto, es preciso rescatar los principios que orientan el proceso de investigación dentro de la etnografía crítica a fin de demarcar la ruta por la cual se espera abarcar y responder al problema de investigación.

De acuerdo con Pellecer (2018) este tipo de etnografía, al estar atravesada por los planteamientos de la Escuela de Frankfurt (desarrollados en el apartado del marco paradigmático) posibilita lecturas problemáticas cuya génesis recae en el contexto, es decir que para llevar a cabo una investigación de este tipo, la problematización debe surgir “con y desde los sujetos de conocimiento” (p.6) y por ende, el objeto de investigación se construye en un ir y venir, que asegura la participación y representación de los intereses de los participantes y la subversión de las relaciones de poder entre el investigador y el sujeto investigado, manteniendo la lógica de la horizontalidad en la que se reconocen e interactúan en el mismo grado los conocimientos del investigador y de los participantes.

Otro de los principios orientadores del diseño es “la investigación por la acción colectiva” que parte del ethos comunitario o la comunalidad, en donde la emancipación y cualquier esbozo de transformación colectiva, debe ser liderada y emprendida por la misma comunidad; en este punto, el rol del investigador será facilitar el diálogo reflexivo entre los participantes y apoyar las capacidades organizativas que promuevan la emergencia de dinamismo y la creación de cultura .

La “autonomía moral” referida por Pellecer (2018) como tercer principio, entraña la capacidad de discernimiento del investigador sobre las decisiones que generen un impacto en los participantes, a través del diálogo y la consulta constante como parte del proceso investigativo. La relevancia de este principio, recae en la capacidad para tomar distancia de las lógicas y relaciones de poder que se mantienen al interior de los colectivos de estudio, de las cuales el investigador es altamente susceptible por la participación, el involucramiento y la cercanía que supone el ejercicio etnográfico (p.8).

Finalmente, una de las disposiciones que resultan centrales para la investigación es la implicación “como investigadores y como seres humanos” que si bien se opone al principio de neutralidad e inmutabilidad del investigador, pone en consideración el sentido social y humano en la construcción de de las relaciones que emergen en el marco de la investigación, y permite reconocer la afectación emotiva que da paso al involucramiento con la realidad estudiada en la que participan elementos de carácter académico, experiencial e históricos; de igual manera, en conformidad con el marco de referencia que respalda la acción metodológica, esta disposición de auto-reconocimiento favorece el ejercicio heurístico, en la medida en que al reconocer la

afectación y la participación del mundo simbólico del investigador, se da paso a la lectura del fenómeno en pleno por la reducción hermenéutica consciente.

En vista del carácter heurístico común entre los elementos metodológicos, y a fin de materializar los objetivos de manera congruente, las estrategias de recolección y análisis de datos para la presente investigación, deberán procurar mantener un diálogo reflexivo en el que emerja la discusión y la crítica sin perder de vista la subjetividad humana que interactúa a través de las estructuras del lenguaje; por esta razón, se parte de estrategias como la observación participante y la entrevista a profundidad que permiten la acción reflexiva y el análisis de los fenómenos en el contexto de ocurrencia.

Instrumentos de recolección de información

Entrevista en profundidad

Taylor y Bogdan (1987) refieren que la entrevista a profundidad debe ser entendida cómo “los reiterados encuentros, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras” por lo que se hace muy importante la relación entre los participantes del espacio (investigador - informante).

También denominada por diversos autores como entrevista abierta, tiende a cubrir una cantidad mínima de temas dándoles mayor profundidad por medio de un guión tentativo el cual responde a criterios preestablecidos. El proceso de entrevista a profundidad no es rígido, de tal manera que las preguntas que puedan surgir por parte del investigador y en general la conversación que se construya es totalmente válida y valiosa como información ya que permite profundizar en el tema u objeto de estudio. Según Olaz (2012) este tipo de entrevistas se destina usualmente a personas expertas y conocedoras de un tema específico con la intención de ampliar el conocimiento sobre un fenómeno o problema poco estudiado.

Para Robles (2011) “la intencionalidad principal de este tipo de técnica, es adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del

entrevistado; consiste en construir paso a paso y minuciosamente la experiencia del otro.” (p. 40) en ese orden de ideas la voz de los actores se hace vital para la investigación ya que al estar en contacto constante con el fenómeno u objeto de estudio se vuelve una fuente de información cercana y confiable de tal manera que da peso al proceso investigativo.

Ahora bien es importante resaltar que en esta técnica el entrevistador no es un agente pasivo del proceso de entrevista sino que es un “instrumento” más de análisis, frente a esto Taylor y Bogdan (1990) mencionan que el entrevistador “explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación” (pp 108). En ese proceso es muy importante conocer al entrevistado lo suficiente para comprender lo que trata de expresar y así crear una atmósfera que facilite la conversación de manera libre.

Partiendo de los postulados ya mencionados de la entrevista en profundidad como una estrategia que permite un acercamiento directo a las vivencias significativas de una población en torno a un tema específico, se plantea un encuentro de tipo reflexivo con docentes que ejercen actualmente la educación formal en colegios de Bogotá buscando profundizar en el fenómeno del desarrollo humano al interior de los contextos de educación formal y la percepción que tienen los participantes frente a las escuelas, el desarrollo humano ya mencionado y su rol desde la docencia.

Para fines del proceso investigativo se realiza un encuentro con los docentes participantes dividido en cinco momentos que contestan a unas preguntas fundamentales de su rol como maestros y los contextos en los que se desenvuelven respondiendo a la preocupación por profundizar en la vivencia de los participantes contemplando las experiencias, los sentires, pensamientos y motivaciones a raíz de su trabajo en la educación formal. Para esta oportunidad la entrevista a profundidad se divide de la siguiente manera:

Contextualización: en primer lugar se realiza un proceso de presentación de los participantes e investigadores, comprendiendo la importancia del encuentro humano del espacio más allá de la mera recolección de información, aludiendo especialmente a la experiencia de los docentes y el llamado de su vocación. Adicionalmente se socializa el trabajo de grado desde su objeto de investigación y los objetivos del mismo dando entrada al tema de desarrollo humano como

fenómeno central del encuentro dando paso al reconocimiento de los saberes de los docentes en torno a este concepto y como lo ven visible en sus contextos.

Experiencia: para este momento se alude principalmente a la vivencia presente de los participantes y se dinamiza por medio de un video en el que se muestra a un estudiante recién graduado brindando una conferencia acerca de la educación, los errores y posibilidades que se tienen al interior de las instituciones formales. allí se invita a los docentes a reconocer aspectos que les llame la atención, desde frases, gestos y palabras que les resulte llamativos.

Reflexión: después de la experiencia, se invita a los participantes a reflexionar en torno a los momentos ya vividos y sus experiencias vitales alrededor de la docencia y el desarrollo humano. Para lograr este proceso reflexivo se plantean unas preguntas guía que rescatan elementos de las dimensiones del desarrollo propuestas por Längle.

Acción: una vez se reflexiona sobre la escuela, el desarrollo humano y los roles del ser humano al interior de la institución, se plantea materializar dichas reflexiones en una muestra tangible de lo que significa la escuela para los participantes, desde sus visiones del mundo y el encuentro (entrevista), para tal motivo se ofrecen unas preguntas guía que permitan el desarrollo de la muestra.

Evaluación: finalmente se cierra el espacio realizando una retroalimentación del encuentro, recogiendo los pensamientos y sentires que surgen a raíz de las actividades y reflexiones personales y construidas, allí se busca reconocer si hubo algún tipo de cambio en las maneras de percibir el desarrollo humano al interior de las instituciones educativas y el rol del docente.

A continuación se presenta el esquema utilizado para esta entrevista a profundidad en el encuentro con docentes:

Tabla 1: Estrategia entrevista en profundidad.

MOMENTOS	OBJETIVO	Descripción	Material
-----------------	-----------------	--------------------	-----------------

Contextualización	Reconocer el lugar y experiencia específica a partir del espacio físico y las dimensiones de la existencia	<p>Presentación de las personas que participan del encuentro.</p> <p>Breve contextualización del trabajo de grado.</p> <p>lineamientos de instituciones entorno al desarrollo humano, escuela y educación</p> <p>Desarrollo humano en los contextos que ejercen los docentes.</p>	¿Cómo llega al terreno de la educación formal?
3:40 - 4:00			
Experiencia	Promover un espacio vivencial que permita poner en contexto el fenómeno de estudio.	<p>Se presenta un producto de arte (imagen, canción, poema) que movilice reflexiones y vivencias del docente en su rol dentro de la escuela alrededor de las visiones de desarrollo humano que se promueva.</p> <p>Se invita a los participantes a escribir oraciones, palabras o elementos que le llaman la atención y su razón.</p> <p>¿Qué logra rescatar del momento anterior?</p>	<p>Material audiovisual</p> <p>Vídeo zombies: https://www.youtube.com/watch?v=g6zeBmBUOMhY&list=LL&index=3</p>
4:00 - 4:10			
Reflexión	Explorar la vivencia de los momentos anteriores a través de preguntas que inviten a la reflexión	<p>se presentan una serie de preguntas puente ligadas a cada dimensión y a el material anteriormente trabajado de tal manera que los participantes hagan un proceso de reflexión en torno al rol de la docencia y los procesos de desarrollo humano al interior de la escuela :</p> <p>¿Desde su experiencia, de qué se trata la educación, cómo la definiría?</p>	
4:10 - 4:20			

¿Para qué se forma al estudiante a futuro?

¿Existe espacio y tiempo para la experimentación y aprendizaje emocional?

¿Existe libertad dentro de las escuelas tanto para estudiantes como para docentes?

¿A qué/en qué/cómo se invierte el tiempo en la escuela?

¿Existe espacio para la relación activa (participativa) en la escuela? Sentido de pertenecer

¿Se promueven espacios para la reflexión y el diálogo?

En términos del proyecto de vida como una orientación hacia el futuro, ¿Cómo la escuela participa en las decisiones sobre el proyecto de vida, y bajo qué parámetros o a qué responde la participación de la escuela en la construcción del proyecto de vida?

¿Qué se tiene en cuenta cuando se habla de proyecto de vida en el contexto de la escuela?

Dentro de los lineamientos que dispone el MEN acerca del objetivo primordial de todos los niveles educativos: promover el desarrollo integral de los educandos. ¿Cómo se concibe el dllo integral en su contexto/colegio y cómo esto se relaciona con el desarrollo humano?

 ¿Qué implica/es/significa ser humano?

Acción	Materializar las reflexiones	<p>Recrear la escuela a partir de la construcción y el diálogo conjunto entre los participantes, ubicando los elementos de las motivaciones fundamentales en la representación; para ello se parte de la pregunta A.</p> <p>Para facilitar la ubicación de cada uno de los elementos de las estructuras se presenta una guía con preguntas orientadoras:</p> <p>¿Cómo se configuran las relaciones en la escuela? ¿dichas relaciones permiten el encuentro humano? ¿Desde los objetivos de la educación planteados por el MEN cómo se permite el conocimiento de sí y la construcción de identidad? ¿De qué manera los valores y prácticas (formas en que se enseña y se evalúan los espacios académicos) que orientan el ejercicio educativo en las diferentes instituciones dan lugar a la autovaloración, fomentan la toma de decisiones y la consolidación de un criterio propio?</p> <p>¿La escuela prepara o educa a los seres para ... ?</p>	<p>A ¿Qué significa para usted la escuela? ¿Cómo describiría la escuela?</p>
4:20 - 4:50			Jamboard
			audiovisuales
Evaluación	Retroalimentación del encuentro	<p>Se invita a los participantes a realizar una retroalimentación del encuentro y los espacios. Adicionalmente se solicita que expresen Vivencias, sentimientos y</p>	<p>¿Es la escuela un espacio o contexto</p>
4:50 - 5:00			

pensamientos de los diferentes espacios.

donde se puede
SER?

¿Cuáles son las
necesidades o los
retos que enfrenta la
escuela de hoy?

¿Cómo
respondería a esas
necesidades que
identifica desde su
cotidianidad ?¿Qué
propuesta o posible
aporte ofrecería
desde su rol?

La tabla muestra la agenda del encuentro. Autoría propia

Observación participante

Otra de las estrategias para el desarrollo de la presente investigación es la observación participante, comprendiendo ésta como parte fundamental del proceso etnográfico; la observación participante es una estrategia de recolección de datos, en la cual los investigadores buscan aprender acerca de la prácticas o actividades que los agentes sociales realizan en escenarios naturales(Kawulich, 2005; Rubio,2018), esta estrategia requiere de una interacción del investigador con los participantes de manera que se recojan datos de modo sistemático pero no intrusivo (Amezcuca, 2015).

Según Droguett (2009) esta estrategia puede ser combinada simultáneamente con análisis de documentos, entrevistas, participación, introspección u otras estrategias que contribuyan al tema de investigación y de estas misma manera complementando con lo propuesto por Kawulich (2005) esta diversidad de espacios contribuya a la revisión de expresiones no verbales, formas de

comunicación entre los participantes, determinar quien interactúa con quién, verificar definiciones de términos que los participantes usan, dar cuenta también de eventos u opiniones que los participantes no pueden o no quieren compartir porque pueden ser considerados como impropios, descortés o insensibles.

Otro aspecto que es importante resaltar de la observación participante es que esta permite desarrollar una comprensión holística de los fenómenos en estudio, otorgar información sobre la organización y priorización de las cosas, si existen parámetros culturales, cuáles de estos parámetros son los más importantes para los participantes y adicionalmente que comportamientos toman con respecto a temas de liderazgo, política, tabúes, interacción social, etc (Kawulich, 2005).

Ahora bien se rescatan dos formas de comprender la información producida en la observación participante, divididas en dos categorías, la primera es la perspectiva del observador sobre los datos que recoge, de manera que ofrece una visión desde afuera del grupo estudiado (etic) y la segunda son las percepciones de los participantes según los marcos de referencia del grupo, es decir, la perspectiva del actor (emic), estas dos categorías se conjugan buscando un conocimiento más aproximado a la realidad objetiva (Amezcuca, 2015).

Finalmente para el uso de esta estrategia se identifica que es el investigador el instrumento principal de recolección de datos (Amezcuca, 2015), por lo cual resulta importante que el observador cuente con un proceso activo, una memoria y atención cada vez mejor, desarrollo de notas de campo muy detalladas y lo más importante mucha paciencia (Kawulich, 2005). También se espera que el investigador logre involucrarse pero solo hasta cierto punto y así mismo mantenga una distancia prudente con el objeto, con el fin de facilitar una observación reflexiva y crítica de los procesos sociales (Droguett, 2009).

Participantes

Para el desarrollo de la presente investigación los participantes fueron elegidos por conveniencia, tras presentar dificultades para ingresar al contexto educativo por situaciones de pandemia se toma la decisión de trabajar con docentes que se encuentran vinculados a la educación formal en Colombia, bien sea de instituciones educativas públicas o privadas, básica o

media y que se encuentren ejerciendo el rol actualmente en Bogotá y la sabana de Bogotá, el ejercicio investigativo con estos participantes toma mayor fuerza debido a la experticia de los participantes en diferentes áreas del conocimiento como Ciencias sociales, Biología, Química, Música, Religión, Filosofía e Inglés, por lo que la visión del contexto escolar y el ejercicio educativo toma tintes distintos promoviendo así la diversidad de opiniones y reflexiones, dando peso a la investigación.

Adicionalmente, se cuenta con la participación de formadores de educación informal de diversas instituciones de Colombia, esto con el fin cumplir con los objetivos planteados a lo largo de la presente investigación. Los formadores, al igual que los docentes fueron elegidos por conveniencia, dichos formadores son profesionales en diferentes áreas como la psicología, la docencia en contextos de educación superior y el servicio sacerdotal, siempre enmarcado en la promoción del desarrollo humano desde las visiones de mundo de los participantes y por ende sus propias propuestas metodológicas.

Finalmente, es importante aclarar que aunque el trabajo ha sido pensado en el contexto de la educación formal en Colombia no se tomó la participación directa de los estudiantes de que hacen parte de esta, debido a el interés de identificar la manera en que opera el discurso del desarrollo humano desde las personas que aplican y laboran desde cada uno de los estándares de calidad, buscando así abarcar cada una de las competencia que buscan desarrollarse en las escuelas.

Estrategias de sistematización y análisis

Para llevar a cabo el proceso de análisis de la información y atendiendo a las particularidades de la episteme que orienta el ejercicio desde el marco de la investigación cualitativa, se toma como estrategia de validación del conocimiento la triangulación hermenéutica.

El lenguaje además de erigirse como principio dinámico del ser, concierne los eventos comunicativos en los contextos sociales que dan lugar al intercambio dialógico entre los seres humanos; no obstante, el lenguaje no se reduce al corpus de los signos lingüísticos, sino que responde a una función realizativa que se materializa sobre la realidad social; en ese orden, el lenguaje deja ser un camino de expresión y comunicación, y pasa a ser un elemento constitutivo

de la realidad, por lo que emerge el carácter activo del lenguaje de “hacer cosas” que viene a dotar de significado al discurso como modo de acción o práctica social.

Proceso de Categorización

Para dar inicio al proceso de análisis, se establecen las unidades de significación que constituyen el marco interpretativo desde el cual el investigador espera decodificar, organizar y comprender el texto; estas unidades se componen por palabras, o frases que responden a una idea central, en este caso a las particularidades del desarrollo humano. Seguidamente, se desarrolla un proceso de categorización que contenga el significado de cada unidad. Es importante aclarar que se pueden contemplar subcategorías como sub especificaciones de las categorías y a su vez establecer relaciones dialógicas entre las categorías de orden superior que permitan determinar la realidad subyacente que dio paso a la emergencia del corpus textual. Para los efectos del trabajo se parte de la construcción de categorías de tipo apriorístico que surgen del proceso recopilatorio de la información, previo a la recolección de la información; no obstante, debido a las particularidades de la investigación cualitativa, se genera un proceso de categorización a partir del levantamiento de referenciales significativos derivados de la fase de recolección de datos.

Triangulación Hermenéutica

A fin de proceder con el análisis de los resultados obtenidos que dan lugar a la validación del conocimiento, se toma como referente la triangulación hermenéutica como el proceso de “cruce dialéctico” entre los diferentes estamentos, instrumentos y desarrollo teórico que conforman la totalidad del corpus textual y corresponden al desarrollo humano como fenómeno de estudio. Este proceso dialéctico inicia con la distinción de los tópicos ([Anexo 3.8.1](#)) que le van a permitir a los investigadores, recoger información congruente que le permita al investigador lograr una mayor cercanía con el fenómeno y posteriormente organizar la información.

Para llevar a cabo este proceso se tienen en cuenta nueve momentos: La selección de la información pertinente y relevante, distinción de estamentos, cruce de resultados obtenidos por subcategorías cruce de resultados la triangulación por estamentos, cruce de los resultados por categorías en cada estamento, cruce de las conclusiones de primer nivel con su respectiva categoría para tener las conclusiones categoriales o de segundo nivel, cruce entre las

conclusiones categoriales para obtener el resultado del estamento respecto al fenómeno (conclusiones de tercer nivel), triangulación entre todos los estamentos, triangulación de la información obtenida con otros instrumentos, triangulación con el marco teórico, y finalmente se cruzan las categorías emergentes con el análisis del corpus (Cisterna, 2005).

La selección de la información se nutre de dos elementos: pertinencia y relevancia; el primero implica seleccionar la información que nutre y se relaciona con los objetivos de la investigación, por su parte, la relevancia que se deriva de la asertividad y recurrencia de la información recopilada. Luego de haber seleccionado la información que nutre el proceso de investigación, se avanza en la triangulación por cada estamento a través del cruce de las respuestas de los participantes por cada categoría dando lugar a las conclusiones de primer nivel; paso seguido se cruzan las conclusiones de primer nivel y se agrupan de acuerdo a su pertinencia en cada categoría y como resultado se obtienen las conclusiones categoriales o conclusiones de segundo nivel; finalmente se cruzan las conclusiones categoriales que van a expresar las conclusiones de tercer nivel y por ende los resultados a las preguntas formuladas centrales de la investigación.

Habiendo culminado con el proceso de triangulación por estamentos, se procede a la triangulación entre estamentos, en donde se cruzan los resultados en función de los tópicos del abordaje; luego del cruce interestamental se prosiguen con el cruce inter instrumental a fin de construir un corpus coherente que materialice los resultados de la investigación. Se continúa con el proceso de validación del conocimiento, se lleva a cabo la triangulación con el marco teórico como un camino de discusión reflexiva que constituya al proceso de investigación como una totalidad significativa y finalmente se lleva a cabo el cruce entre el corpus analítico y las categorías emergentes que dan lugar a la construcción de nuevo conocimiento.

Marco legal

Para llevar a cabo una lectura de las posibilidades y sentidos estructurales sobre la educación proyectada sobre el marco institucional, se parte de los postulados de la Constitución Política y el Ministerio de Educación Nacional que orientan la práctica educativa en el territorio nacional, a partir de las disposiciones normativas vigentes que permiten comprender la estructura organizativa de la educación en Colombia.

El preámbulo de los artículos 44° y 45° de la Constitución Política de Colombia establecen la educación como un derecho fundamental del niño y adolescente cuya garantía reposa en la acción de veeduría del Estado, la sociedad y la familia; por su parte, el Art. 67° define la educación como el derecho y servicio público en el que se busca el acceso a la ciencia y a los demás bienes y valores de la cultura; de igual manera se hace explícita la correspondencia del servicio con el Estado como ente regulador en el cumplimiento de los fines de la formación del educando, y la permanencia del mismo en el sistema educativo (Constitución Política de Colombia, 1991).

La Ley General de Educación, surge para determinar las normas generales del servicio educativo, y define la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Congreso de la República de Colombia, 1994). Cada uno de los artículos dispuestos en el título I de la ley determinan los espacios, objetivos y las disposiciones generales para la prestación del servicio educativo.

El capítulo 1 correspondiente al título II, determina la estructura en materia de la educación formal, de manera particular en lo que respecta a los artículos 10, 11 y 13, en donde se define la educación formal como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares y conducente a grados y títulos” (Congreso de la República de Colombia, 1994); al mismo tiempo se organiza el servicio en tres niveles (pre-escolar, básica y media) y se determinan los tiempos de duración esperados para cada nivel de formación.

Es importante reconocer que cada uno de los niveles de la educación formal, tiene como objetivo el desarrollo de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores mediante los cuales las personas puedan fundamentar su desarrollo en forma permanente:

Art° 13 - Es objetivo primordial de todos y cada uno de los niveles educativos el desarrollo integral de los educandos mediante acciones estructuradas encaminadas a: a) Formar la personalidad y la capacidad de asumir con responsabilidad y autonomía sus

derechos y deberes; b) Proporcionar una sólida formación ética y moral, y fomentar la práctica del respeto a los derechos humanos; c) Fomentar en la institución educativa, prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación y organización ciudadana y estimular la autonomía y la responsabilidad; d) Desarrollar una sana sexualidad que promueva el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la construcción de la identidad sexual dentro del respeto por la equidad de los sexos, la afectividad, el respeto mutuo y prepararse para una vida familiar armónica y responsable; e) Crear y fomentar una conciencia de solidaridad internacional; f) Desarrollar acciones de orientación escolar, profesional y ocupacional; g) Formar una conciencia educativa para el esfuerzo y el trabajo, y h) Fomentar el interés y el respeto por la identidad cultural de los grupos étnicos (Congreso de la República de Colombia, 1994).

En adelante las secciones II, III y IV, especifican de manera detallada la definición y duración de cada nivel, los objetivos generales y específicos y las áreas obligatorias y fundamentales (ciencias naturales, ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia, educación artística, educación ética y en valores humanos, educación física, recreación y deportes, educación religiosa, humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros, matemáticas, tecnología e informática) que deben constituir al menos el 80% del plan de estudios de cada institución y su implementación congruente con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Llama la atención que solo en el fragmento final del artº 20 de la presente legislación, se menciona el desarrollo humano de manera vaga e imprecisa (“Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano”) y al acentuar la búsqueda sobre dichos valores, se encuentra que el punto 1 del artº 5, detalla el desarrollo integral a partir de una lectura acumulativa de dimensiones que enmarcadas en el discurso del pleno desarrollo de la personalidad, auspician los valores humanos.

El Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (DURSE) es una compilación de la normatividad que rige el servicio educativo en el territorio nacional. El tercer apartado del presente decreto, regula la educación formal (preescolar, básica y media) con todos los aspectos

pedagógicos y organizacionales. El capítulo 1 del título III, determina los aspectos pedagógicos y organizacionales a nivel general; en la sección cuarta aparece el PEI, como el medio a través del cual se esperan materializar los objetivos establecidos en la Ley 115, en donde se incluyen como criterios mínimos, la organización de los planes de estudio y la definición de los criterios para la evaluación del rendimiento (Decreto 1075, 2015, art. 2.3.3.1.4.1.).

La sección tercera del mismo decreto, relativa a la evaluación de los aprendizajes y la promoción del estudiante, establece tres ámbitos de aplicación -internacional, nacional e institucional- que en su mayoría responden a estándares y escalas ajenas a las particularidades de la persona humana, por lo que su interés radica en el diseño de marcos generales a partir de los cuales se puedan establecer relaciones de comparación entre los estudiantes que permitan identificar los niveles y las aptitudes logradas de acuerdo al ciclo que pertenezca el estudiante; por su parte artículo 2.3.3.3.3 relativo a los propósitos de la evaluación a nivel institucional, se materializan a través del ejercicio de valoración del ritmo de aprendizaje, en el que discretamente se entreteje un tipo de sujeción del estudiante con respecto al aprendizaje de la ciencia.

Al respecto de la cuestión del desarrollo humano, en la subsección 2 relacionada con el currículo de la educación pre-escolar, se define el desarrollo humano a través de la integración de la dimensión corporal, cognitiva, comunicativa, ética, estética, actitudinal y valorativa. En adelante las denominaciones y posibles relaciones con el desarrollo humano, se encarnan en otras modalidades de educación de manera particular en la educación para el trabajo y el desarrollo humano, los servicios de educación especial y la educación para adultos, como se evidencia en el artº 2.3.3.5.1.1.3. de los principios generales de los servicios de educación especiales, en donde se estima el desarrollo humano como principio en el que se reconoce la necesidad de crear condiciones pedagógicas para las personas que por fuera de la media de la normalidad puedan desarrollar integralmente sus potencialidades y alcanzar el logro de valores humanos, éticos, intelectuales, culturales, ambientales y sociales, y adicionalmente en el artº 2.3.3.5.3.1.3. relativo a los principios básicos de la educación de adultos:

Desarrollo Humano Integral, según el cual el joven o el adulto, independientemente del nivel educativo alcanzado o de otros factores como edad, género, raza, ideología o condiciones personales, es un ser en permanente evolución y perfeccionamiento, dotado

de capacidades y potencialidades que lo habilitan como sujeto activo y participante de su proceso educativo, con aspiración permanente al mejoramiento de su calidad de vida. (Decreto 1075, 2015)

En efecto, la importancia de señalar la normatividad contribuye al reconocimiento del componente semántico sobre el cual se erigen las distintas legislaciones y decretos anteriormente descritos que le brindan características y posibilidades específicas de ser al ser humano en el marco de la institucionalización de la educación denominada formal, en donde es evidente la falta de profundidad sobre los aspectos humanos en los que se proyecta el servicio educativo; de igual manera, atendiendo a la responsabilidad de los investigadores y el llamado de la disciplina psicológica, se reconoce la psicologización del discurso normativo que refuerza la necesidad de la escuela en su función de formar sujetos.

Consideraciones éticas

Para el presente trabajo investigativo se hace de vital importancia contar con todos los requerimientos éticos correspondientes al ejercicio profesional, por lo tanto, además de las categorías tradicionales propias del código Deontológico y Bioético (las cuales se encontrarán a continuación) se toma en cuenta el Valor del ejercicio investigativo como categoría en las consideraciones éticas, esto debido a la importancia que tiene para la comunidad educativa, científica y social, la investigación en la búsqueda de mejorar el conocimiento actual en torno a las temáticas correspondientes. En ese sentido la presente investigación vela por ser metodológicamente coherente buscando así que los participantes de la misma no vean afectados sus tiempos y la participación sea la necesaria y no tenga que repetirse.

De acuerdo con el Código Deontológico y Bioético (Congreso de la República de Colombia, 2006) se contemplan los artículos que orientan el ejercicio profesional del psicólogo, a fin de acoger y desplegar en el marco del proyecto de investigación, acciones éticas y responsables que consideren los principios de acción sin daño.

En conformidad con el numeral 1 del art. 2º de la presente legislación, referente a la responsabilidad del ejercicio profesional, se sostiene que todas las acciones desplegadas en el marco del proyecto se desarrollaran bajo lo estándares más altos de la profesión, teniendo siempre presente la integridad y dignidad de los participantes, quienes deben “ser seleccionados

de forma justa, equitativa y sin prejuicios personales” (UCLA, C. D. p.2). de igual manera, para asegurar el bienestar social de los participantes, en consonancia con el numeral 2 art. 1º, referente a la competencia, los investigadores deberán reconocer las limitaciones de su quehacer, para aplicar de manera pertinente las técnicas que se encuentren cualificados para hacer.

Teniendo en cuenta el numeral 5 art. 2 relativo a la confidencialidad, los investigadores se encuentran en la obligación de mantener el principio de confidencialidad respecto al tratamiento de la información que se obtenga de las personas en el desarrollo del proyecto. Continuando con el numeral 6 art. 2 en lo que corresponde al bienestar del usuario, los investigadores deberán ante todo respetar y proteger la integridad de las personas manteniendo informados a los participantes sobre el propósito del ejercicio y el rol que desempeñarán a lo largo del proceso de investigación. Así mismo los participantes deben estar enterados de los riesgos y beneficios a los que estarán expuestos por su participación; en este caso los riesgos son mínimos por lo que la posible molestia que se pueda presentar no es mayor a lo que puede presentarse en el día a día. Ahora bien, es importante resaltar la importancia de mantener una relación de respeto en los encuentros colocando énfasis en la privacidad bajo la premisa del derecho que tiene el participante de limitar la información que desea facilitar, especialmente información personal.

Por otra parte, de acuerdo con el numeral 8 art. 2º En cuanto a la evaluación de técnicas, se informará a los participantes los resultados de la investigación de manera oportuna y veraz respetando su derecho de conocer los resultados, así como las interpretaciones realizadas a fin de generar espacios de construcción de conocimiento desde la horizontalidad propia del ejercicio etnográfico.

Finalmente, en consideración del numeral 9 art. 2º referente a la investigación con humanos, se debe garantizar ante toda situación el bienestar y dignidad de los participantes, atendiendo las normas legales vigentes y los estándares profesionales que se encargan de orientar las acciones de los investigadores durante el trabajo con participantes humanos.

Resultados

A continuación se presentarán los resultados obtenidos del proceso investigativo los cuales surgen de un proceso de triangulación hermenéutica (Cisterna, 2005) dividido en ocho pasos para la organización, comprensión y análisis de la información los cuales responden a la revisión

juiciosa de las categorías y subcategorías apriorísticas propuestas por los investigadores y las categorías emergentes propias de la construcción de conocimiento con los y las participantes.

Para llevar a cabo el proceso de recolección de información, se realizaron siete entrevistas individuales, una entrevista grupal, y tres encuentros de observación participante. las entrevistas individuales bajo el formato de entrevista a profundidad se realizaron en su mayoría con formadores de educación no formal, los cuales tienen también trayectoria en la parte de educación formal, también participaron docentes universitarios y escolares; la entrevista grupal se realizó con cuatro docentes de colegio y los encuentros de observación participante en los espacios de clase de dichos docentes.

A continuación se observan los pasos llevados a cabo en el análisis de información con una descripción de lo realizado y los resultados de cada uno.

Paso 1: Selección de la información pertinente y relevante

La recolección de información por medio de diferentes estrategias como la entrevista a profundidad y la entrevista grupal y posterior transcripción permite a los investigadores tener a la mano la información general de los encuentros de manera textual, sin embargo el ejercicio de discriminación de la información se realiza de manera conciente por medio de un análisis en conjunto a partir de la relectura de los encuentros a la luz de las categorías y subcategorías apriorísticas postuladas y enmarcadas con convenciones de color específicas.

Por otro lado el proceso de reflexión a partir de la conversación entre los investigadores en medio del ejercicio analítico, se convierte en una herramienta necesaria en el discernimiento en primera instancia de la pertinencia de la información, es decir el proceso de reconocer aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, sus categorías y subcategorías. posteriormente se pone sobre la mesa la relevancia de la información proporcionada por los participantes, esto hace alusión a la información sobresaliente ya sea por su asertividad frente al tema que se pregunta o su recurrencia en el discurso dando paso además de posibles categorías emergentes (las cuales tendrán protagonismo más adelante); de esta manera los fragmentos que se consideran pertinentes y relevantes por dar respuesta a dichas

categorías y subcategorías son asignados a sus respectivos espacios en las matrices de análisis según la convención.

Paso 2: Distinción de los estamentos

Para el análisis de información es importante reconocer a los participantes en sus contextos, roles y profesiones debido a que esto también incide en la percepción que pueden o no tener los participantes del fenómeno al que se hace alusión en la investigación, en este caso el desarrollo humano. En ese sentido, las conclusiones estamentales “permiten conocer la opinión de los diferentes sectores de población en relación con los principales tópicos de la investigación.” (Cisterna, F. 2005. p.68). Para esta investigación se dividió la población de participantes en dos estamentos “A” y “B”.

A continuación se presenta la organización de los participantes de acuerdo a la distinción de los estamentos:

Tabla 2: Organización de los participantes por estamentos.

<p>Estamento A: Formadores de educación no formal y formal superior que no hacen parte de instituciones escolares.</p>	<p>Estamento B: Docentes que hacen parte de instituciones de educación formal escolar ubicadas en el casco urbano y la sabana de Bogotá.</p>
<p>Participante (B1): Sacerdote Jesuita,</p>	<p>Participante (B6): Docente de química y biología</p>
<p>Participante (B2): Psicóloga,</p>	<p>Participante (B7): Docente de ciencias sociales y filosofía</p>

Participante (B3): Psicólogo ancestral y docente universitario,

Participante (B8): Docente de música,

Participante (B4): Psicólogo educativo

Participante (B9): Docente de religión,

Participante (B5): Psicólogo educativo y docente universitario

Participante (B10): Docente de inglés,

Participante (B11): Docente de filosofía

La tabla 2 muestra los estamentos a los que pertenecen los participantes; el perfil del estamento y la profesión de los participantes. Autoría propia

Paso 3: Conclusiones de primer nivel

Las conclusiones de primer nivel surgen del cruce de los resultados obtenidos por subcategorías y categorías por cada estamento, para este proceso se realiza una matriz de análisis donde se hacen visibles los fragmentos del discurso de los participantes que hacen alusión a cada una de las subcategorías y categorías (véase [Anexo 3.1](#) y [Anexo 3.2](#)). posteriormente se realiza nuevamente una discriminación de información que permita vislumbrar la posición de los participantes frente a las preguntas de las entrevistas basadas en las subcategorías de Estado, Escuela, Educación y Ser humano y las categorías de el Mundo, la Vida, Ser persona y el Sentido.

Conclusiones de primer nivel por subcategorías

Las subcategorías surgen como temáticas inmersas directa o indirectamente en las categorías.

Conclusiones de primer nivel: Estado

Para propósitos de la investigación se entiende el Estado como una “forma de organización política soberana de una sociedad humana, que se consolida a través costumbres, prácticas, valores y estructuras impuestas por dinámicas de obediencia, autoridad y regulación, que se interiorizan desde la inmersión en el mundo social” en ese sentido es válido afirmar que las dinámicas propias del Estado ya expuestas atraviesan los diferentes aspectos fundamentales del ser humano como lo es el desarrollo de este mismo.

El Estado colombiano se encuentra en continua construcción bajo las premisas globales regidas por el modelo económico de turno, para la época, el capitalismo y los procesos neoliberales son los protagonistas en la constitución de los gobiernos y las políticas que van regir en los diferentes campos de la organización estatal. Aunque en ocasiones pueda ser difuso, la cultura que ofrece el capitalismo es una cultura de fuerte competitividad donde las relaciones humanas se ven subyugadas como se verá más adelante.

Bajo esta premisa cabe preguntar ¿cuáles son las razones de fondo para que las relaciones entre seres humanos sean relaciones de competitividad y conveniencia? la respuesta a esta pregunta puede ser bastante sencilla: Desde la infancia estamos bajo estructuras sociales, económicas y científicas que son atravesadas por una cultura dominante la cual promueve mucho el ser humano desde la competitividad y la opción egoísta e individualista, que determina el humanoide que la cultura occidental le ha posibilitado ser, promoviendo la verdad filosófica como un asunto sólo de la razón, verdad que es transmitida por generaciones en contextos familiares y escolares principalmente. Es en la familia y la escuela donde los valores y creencias se transmiten y configuran unas maneras de ser acordes a las exigencias culturales.

Las ciencias sociales que podrían dar respuesta a estos fenómenos de distanciamiento humano cada vez más están volteando la cara hacia otros intereses. Por ejemplo, como lo refiere B3 al hablar de la psicología como ciencia humana que olvida su naturaleza ancestral: “la ciencia psicológica mata lo humano y mata el alma para entregarse al discurso capitalista entonces qué responsabilidad le cabe toda, toda la miseria que haya podido generar esta lógica de la competitividad en lo humano”.

El Estado como responsable de las políticas públicas que va a incidir en los contextos educativos, es también responsable del tipo de formación que se va a brindar a los estudiantes en los espacios académicos, sin embargo parece ser que esta no es prioridad para el orden de dominio en el país, sino que las dinámicas ideológicas y económicas tienen otro tipo de exigencias debido a que el contexto de la escuela tiene un potencial de comercialización útil para los gobiernos, ya que permite mostrar su acción política; esto desencadena en la mercantilización, la demostración de la cobertura a grandes masas en una educación que está basada en cantidad y no en calidad y la visión de los estudiantes como clientes, que contribuye a la reproducción de los estándares que se proponen socialmente, así lo asevera B6 cuando menciona que hay unas “dinámicas de los gobiernos de querer mostrar que sí hay una cobertura de cierta manera grande en cuanto a educación, de pronto no de calidad pero sí de cantidad” y B10 cuando enfatiza en los resultados refiriendo que “los resultados en el sector público y en el sector privado determinan muchas cosas y eso condiciona la enseñanza actual”

¿Entonces cuál es la enseñanza actual que promueve el Estado bajo la ideología neoliberal? Se encuentra que la enseñanza actual se basa en ofrecer los mínimos para que el estudiante pueda ser “útil” a la sociedad y a los intereses que surgen a partir de los sectores público y privado; en ese sentido, cuando los estudiantes no vinculan a esos intereses, significa ser tachados o tildados en un contexto como el de Colombia en donde lo mercantil tiene un gran peso.

Conclusiones de primer nivel: Escuela

Como anteriormente se mencionó, la escuela es uno de los primeros contextos de formación humana donde se transmiten creencias, ideologías y cultura. La importancia que este contexto tiene trasciende la transmisión cultural y de conocimientos y se convierte en un lugar en el que se configuran las relaciones con los otros y consigo mismo mediante la exploración de las dimensiones humanas, así lo refiere B2 cuando menciona que la escuela “no solamente marca lo que vas a hacer con tu vida académica y tal vez profesional, sino que está pasando contigo como persona”, sin embargo se encuentra que la realidad del contexto no siempre opera de esta manera o por lo menos no como se esperaría.

La escuela como institución se encuentra atravesada por una cultura dominante, que forma y entrena al ser humano para ser exitoso en el mundo del trabajo a través de prácticas de

dominación como la uniformización de los puntos de vista, la descontextualización de la cultura, la mercantilización de sus fines y la naturalización de la ciencia. En la escuela es posible explorar diversas dimensiones del ser humano y es a partir de la inmersión en la escuela que se puede llegar a determinar la orientación profesional e incluso lo que pasa a nivel personal.

B3 menciona que la “escuela se consolida como institución que aniquila el alma con una psicología que le enseñó cómo ¿no? a través de prácticas dominantes de lo humano” Dicho esto, la escuela como institución enmarcada por dinámicas globales pierde el componente humano relacional del cual se supone debería gozar para convertirse en una institución que a grandes rasgos recoge algunos valores que conforman el Estado -si no es que todos- convirtiéndose en una proyección del mismo.

La constitución del contexto escolar se da a partir de una co-construcción entre los diferentes actores, esta idea es reforzada por B11 al mencionar que “la escuela la construimos todos, todos somos parte de y entre todos la construimos” también B8 refiriendo lo siguiente “la escuela se puede concebir como ese lugar de construcción, (hace énfasis) de construcción donde tenemos distintos elementos, distintas personas, distintas características, distintas potencialidades que vamos a ir afinando”

En ese sentido La escuela es un concepto construido por todos en el marco del diálogo bidireccional, cuyo objetivo primordial debería ser formar para la vida, en valores; sin embargo, no siempre es de esta manera, ya que el objetivo no siempre está ligado al desarrollo integral humano, sino que toma como principal razón de ser, el cumplimiento de los resultados de las pruebas que definen si el estudiante es bueno o malo más allá de las capacidades que él tenga, así lo corrobora B10 diciendo que “nosotros estamos muy enfocados en eso, en construir estudiantes que respondan pruebas, no por gusto sino porque el sistema se ha construido con base y entorno a eso”

En el entendido de que la escuela que imparte educación formal nace para formar operarios -como enfatiza B7-, se pierde de vista la figura humana por el afán de responder a un sistema que demanda la construcción de estudiantes para la resolución de pruebas, desde el discurso políticamente correcto del estudiante como persona ávida y carente de muchas cosas; en este sentido, se marca una relación de jerarquía en donde una de las partes es posibilitadora y

poseedora de la verdad como único lugar de la luz que no permite ver realidades alternas y llevar a cabo procesos de autoreflexión, lo que en resumen termina esquematizando y visualizando números.

Conclusiones de primer nivel: Educación

Como ya se había mencionado en el marco ... se retoma el concepto de educación desde el MEN por lo que se concibe la educación como “Proceso de formación permanente, personal, cultural y social (que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes que se materializa a través de un encuentro mediado por acciones organizadas, planificadas, anticipadas y sistemáticas”. Las acciones a las que hace referencia el MEN según los participantes se miden a través de unos documentos rectores y sus resultados por medio de pruebas estandarizadas como las pruebas saber, dichas pruebas y documentos responden a unas necesidades y estándares culturalmente establecidos que orientan el diseño de los programas de educación de manera que se pueda responder a esos objetivos.

La educación percibida como sistema educativo específico moldeado por la escuela, parte de prácticas de miedo, alienación y adoctrinamiento, para dar respuesta a necesidades externas que desdibujan los valores propios del ser humano como la sensibilidad, la crítica, la toma de conciencia, la ética, la capacidad creadora, el respeto, la libertad, el reconocimiento de la diversidad y la espiritualidad

Es bastante cuestionante la evolución que está teniendo la educación como acción posibilitadora del desarrollo humano bajo los parámetros actuales de los discursos culturales dominantes ya que engloba una perspectiva humana basada en parámetros que definen la valía de las personas según sus resultados y conocimientos útiles para el trabajo y se olvida que la educación es mucho más amplia, tiene que ver con los vínculos de comunicación y de encuentro en los múltiples contextos en los que se desenvuelve el sujeto que se comprende a sí mismo como estudiante; de cierta manera, educar es un poco pervertir la juventud, es invitar al estudiante a reconocer otras posibilidades de comprender y comprenderse en el mundo. B6 menciona que “no nos involucramos de pronto emocionalmente, socialmente con “Qué le está pasando al que está ahí” nos estamos basando en resultados” y es en este castramiento de las

relaciones profundas que se pierde el sentido del educar y se queda la acción en lo superficial y supuestamente importante, en la utilidad y objetivización del ser humano.

Ya se reconoce el profundo agujero que tiene el sistema educativo basado en estándares y resultados, entonces bien ¿a que debería apuntar la educación? B5 menciona que “hay que educar personas libres, que piensen, que den sus opiniones, que puedan discutir con otros, que acepten la diversidad de ideas” educar tiene que ver con brindar posibilidades no solo de supervivencia a las dinámicas hostiles del contexto, también tiene que ver con la comprensión crítica del mundo, de los otros y de sí mismo; B5 también menciona que “educar no se trata solo de pensar acerca del mundo y de forjar una posición frente a él, sino también de vivir un mundo” y ese vivir el mundo se refiere a todo aquello que hace parte desde las dinámicas más macro contextuales hasta el reconocimiento de los propios sentires.

Conclusiones de primer nivel: Ser humano

El ser humano se comprende como un todo no fragmentado, una integralidad naturalmente dialógica que comprende en sí, la dimensión mental, conductual y espiritual en unidad con su ambiente, es decir, el humano está en una constante construcción y deconstrucción de sí mismo en relación con el mundo que le rodea. Dicho de otra manera la condición de ser humano como ser complejo, está atravesado por el dinamismo histórico temporal que responde a la capacidad de tomar consciencia sobre sí mismo y sobre el mundo para responsabilizarse de su vida.

El ser humano como animal racional cuenta con unas particularidades que lo hacen ser humano, como por ejemplo el ser humano es empático, es consciente, es potencia, es y hace parte de muchos componentes que lo alimentan y por tanto es un ser inacabado, adicionalmente cuenta con una dimensión biológica, psicológica y teológica, cuenta con la posibilidad de exteriorizar su comportamiento a partir del lenguaje que le permite ser y hacer parte de un contexto histórico cultural determinado.

La reflexión sobre la condición de ser humano, responde a la capacidad de comprensión y de consciencia sobre sí mismo y sobre el mundo; sin embargo, la pregunta por el ser humano, no es una pregunta acabada debido a la misma complejidad que implica lo humano, y es precisamente por el dinamismo histórico temporal y la diversidad de experiencias y situaciones en la vivencia humana que contemplar al ser humano como una cosa o un objeto de estudio se torna una tarea

difícil, incluso una tarea absurda ya que la comprensión de lo humano no puede ni debe reducirse a la simple explicación de un fenómeno.

B7 menciona que “a veces encasillar a los seres humanos es decadencia, cuando no los encasillar es posibilidad, es potencia y a mi me parece que el ser humano es potencia, todo el tiempo somos potencia” haciendo énfasis en la potencia creadora que se alcanza a partir de la libertad y de concebir al ser más allá de los muros académicos, ya que es en la clasificación de lo normal y lo anormal (propia de las ciencias, la escuela y la cultura) donde se reduce de manera continua la existencia humana a la mera utilidad y posterior desecho como objeto de manutención del sistema.

Conclusiones de primer nivel por categorías

Las categorías surgen de los planteamientos de Längle donde menciona que es en estas cuatro dimensiones relacionales donde el ser humano se desarrolla.

Conclusiones de primer nivel: El mundo - Relacionarse con condiciones o posibilidades

La relación del ser humano y el mundo se basa en la experiencia de procurar un espacio, es decir, la condición de estar en el mundo (espacio - protección - sostén) con leyes y condiciones inalterables y no tener que huir; la relación con el mundo, es la relación con lo que está dado, con aquello que es inalterable y se debe asumir al ser arrojado en este, por lo tanto las conclusiones que acá se enmarcan tienen que ver con la relación de los contextos educativos y el fenómeno de desarrollo humano a la luz de las características ya mencionadas.

El contexto sociocultural, está atravesado por elementos de orden histórico, político, económico, geográfico que generan una influencia importante en la configuración de la vida del ser; de igual manera, los cambios en la cultura global afectan la cultura local y está a su vez incide en la escuela, por tanto rescatar la condición de "ser humano" es cada vez más difícil y más valiente, en ese sentido es de vital importancia para el ser humano reconocer las características del contexto en el que se encuentra inmerso, de lo contrario la existencia comienza a tornarse una proyección de las dinámicas macro contextuales, es decir que la persona comienza a vivir bajo los reglamentos impuestos por la sociedad capitalista y se continuará viviendo bajo la premisa de una falsa libertad ya que está como posibilidad de elección está coaccionada por las posibilidades del contexto, es decir que según las posibilidades se es más o menos libre, por lo

que la libertad en sí, bajo esos términos no es, de esta manera es importante reflexionar entorno a la libertad como concepto más profundo y reconocer si aquello que nos brinda el contexto cumple con su función de protección, sostén y espacio.

La consciencia que se puede hacer sobre cada uno de los elementos que atraviesan el contexto sociocultural, afecta las realidades corpóreas y repercute en la forma en la que se asume la posibilidad evolutiva que se experimenta desde los primeros años de vida y que va a consolidar la fe psicológica; es decir, la confianza a través del amor con lo total.

Conclusiones de primer nivel: La vida- Relacionarse con vínculos y emociones

Esta categoría se refiere a un compromiso con la vida, es experimentar la vida a través del establecimiento de relaciones con otro y con el propio sentir, sin embargo esta experiencia vincular tropieza ya que los contextos primarios de formación como la escuela y la familia no preparan al ser humano en las relaciones profundas, respetuosas y amorosas, sino que por el contrario se exalta la competencia y la individualidad.

La maquinaria ideológica atraviesa el contexto educativo y promueve la mecanización del ser humano a través de sus prácticas de competitividad y utilitarismo que finalmente repercuten en que el docente pierda su humanidad y al mismo tiempo deje de ver al estudiante como un ser humano, de la misma manera sucede en sentido contrario, el estudiante deja de percibir al docente como ser humano para comprenderlo como objeto de ganancia y conocimiento; B6 hace referencia al decir que “ Yo siento que llega un punto en que uno no lo ve (al estudiante) como un ser humano sino como una máquina de producir, ””Usted me tiene que producir algo a mi porque yo le tengo que producir algo a un superior como son unas notas, entonces si usted no me produce a mi un resultado, yo tampoco puedo producir mi resultado” incluso hace énfasis en el contexto como uno de los principales detonantes de este fenómeno cuando menciona “Yo siento que la misma dinámica ha hecho que nosotros también perdamos nuestra humanidad, el sentir por los demás y el sentir por sí mismos”

Si bien el panorama de las relaciones humanas dentro del contexto educativo y en el posterior funcionamiento social puede ser desalentador, existe una alternativa para hacer frente a estas circunstancias; La empatía como ejercicio humano es un mecanismo de resistencia dentro del aula, ante las demandas del contexto, eso se logra cuando todos los actores llegan a una reflexión

consciente sobre este hecho, B10 menciona que “la empatía es un elemento clave hoy en día” si se comprende la empatía como acto fundamental, se debe entender, entonces, que el ser humano es una conexión de vidas y de relaciones en todo momento; es en la relación con el otro que se constituye el valor por la vida y en donde se le permite al ser asumir su propia existencia con conciencia de lo otro.

En ese sentido, vale la pena rescatar los cuestionamientos de B1 como acto consciente de reconocer los vínculos como parte fundamental del desarrollo humano, es así que B1 menciona: “una pregunta muy importante para el sentido, ¿cuál es el lugar de las relaciones interpersonales en mi vida? ¿Cuáles son mis afectos, cuáles son las cosas que a mi me mueven por dentro y que me generan felicidad o que me generan mucho dolor?, ¿a quién amo?, ¿que amo?, ¿qué odio?”

Finalmente, se concluye también que el cuerpo es fundamental en las relaciones humanas ya sea con el otro o consigo mismo, es decir que la vida al estar inscrita en un mundo, concierne una serie de ordenamientos externos que repercuten y generan rompimientos sobre la dimensión de la relación con el cuerpo que es el medio sensible por el cual podemos transitar y experimentar la vida; por tanto, si no existe ese nivel fundamental de relación con el propio sentir, es imposible llegar a desarrollar un sentimiento profundo sobre el valor de la vida a través de la relación con lo otro.

Conclusiones de primer nivel: Ser persona - Relacionarse con ser Único y con la Consciencia

Ser persona hace referencia a reconocer y dar lugar a la singularidad, es comprenderse desde la individualidad y la relación que se tiene consigo mismo, sin embargo dicha relación también se construye a partir de los constructos que el individuo hace de sí mismo y que son reflejo del contexto en que se encuentra y las relaciones que allí gesta, por lo tanto si la escuela no promueve la libertad, el autodescubrimiento y la reflexión, la singularidad del individuo se va a formar bajo esquemas poco deseables.

Actualmente no hay diálogos en el contexto que den lugar a la praxis emancipadora, debido a la negligencia de la escuela a la hora de proponer o hablar de libertad, sin embargo el acto de constreñir la libertad no responde a un ejercicio consciente sino a un proceso evolutivo, histórico

y cultural del mismo contexto en el que ya no sólo se encierra el conocimiento, sino que también se encierran las posibilidades de elección de quién hace parte del ambiente escolar.

Conclusiones de primer nivel: El sentido - Relacionarse con el llegar-a-ser, el futuro y el compromiso

El sentido se comprende como un trascender a sí mismo, la pregunta por el sentido también se configura a partir de discursos externos (entre ellos la psicología) que operan sobre un deber ser que privilegia la cuestión del ¿qué quiero ser? sobre la cuestión de ¿quién soy? El sentido tiene una carga subjetiva, es decir que el sentido está ligado necesariamente a la experiencia vital de cada sujeto. En otras palabras, el sentido no está preelaborado, cada uno busca algo diferente, y esa búsqueda emerge de un proceso diádico/complejo de construcción y deconstrucción; por tanto, el sentido emerge de una constante lucha, de un morir para renacer, B2 refuerza esta idea mencionando que “cada quien está buscando algo diferente, pero en medio de eso diferente que cada quien se está planteando, de fondo hay como ese sentimiento de tranquilidad y satisfacción porque se logró lo que de cierta manera como que se estaba pensando”

Según B1 “el sentido del ser humano es preguntarse por ese sentido, es decir que la pregunta por el sentido atraviesa el cuerpo y por ende es transversal a la existencia humana.” Ahora bien la cuestión por el sentido, parece ser un tema de alguna manera conflictivo en la constitución del desarrollo humano, B7 cuestiona la necesidad de tener un sentido y B9 refuerza esta cuestión refiriendo que “no hay como una meta final sino que se parte de ese ser humano, de sus virtudes y potencialidades y pues ello se encaminan ya hacia donde se desea apostar en ese sentido de que es lo que necesita y que es lo que quiere ese individuo”.

Dicho esto surge la siguiente pregunta: ¿La vida por qué debe tener un propósito? ¿Cómo la cuestión del sentido puede reforzar la lectura del ser humano desde su utilidad? Es así que se plantea la posibilidad de un sinsentido al tener en cuenta que no existe una meta final, sino que parte de los deseos y necesidades del ser humano; sin embargo, es importante tener en cuenta que el ser humano al ser un ser dialógico, está inscrito en una serie de discursos que reafirman la realidad y que puede ser difícil distanciarse de ellos, por tanto, la lectura sobre la forma en la que se lee el sentido como fin o direccionalidad, debería comprender también las cuestiones sobre "a

qué y a quién responde" lo que el ser considera como su sentido, y la función que cumple la importancia de dicha cuestión en la cotidianidad.

Paso 4: Conclusiones categoriales (de segundo nivel)

Para el segundo momento de las conclusiones categoriales, se emprende el diálogo entre categorías y subcategorías por estamento para obtener la conclusión por cada estamento; así pues, el cruce se llevo a cabo por estamentos como se puede evidenciar en el [Anexo 3.3](#), de tal manera que facilitara la formulación posterior de una conclusión categorial recogiendo las voces de todos los participantes.

Para las categorías que cuentan con dos o más subcategorías, el proceso varía en cuanto al análisis de las subcategorías, ya que es ideal unificar las coincidencias entre subcategorías de tal manera que el cruce se mantenga únicamente entre dos conclusiones, por lo tanto el proceso exige realizar en este caso un cruce entre las conclusiones de dos subcategorías que responden a una misma categoría. Cuando la categoría no cuenta con una subcategoría, la conclusión de dicha categoría, es en sí misma la conclusión categorial.

Conclusiones categoriales - Estamento A

El diálogo entre categorías y subcategorías del estamento A, al respecto de la primera relación (Mundo -Estado) se estima que los ordenamientos del contexto sociocultural, que se reproducen desde los primeros años de vida a través de estructuras como la escuela, la familia, y la disciplina psicológica, promocionan el ser humano desde la competitividad y el individualismo que privilegia al ser humano como asunto solo de la razón castrando de esta manera el cuerpo; por tanto, rescatar la condición de "ser humano" es cada vez más difícil y más valiente.

La segunda relación (La vida-Escuela-Educación) advierte que las prácticas de dominación que promueve la escuela, como la uniformización de los puntos de vista, la descontextualización de la cultura, la mercantilización de sus fines y la naturalización de la ciencia, generan rompimientos -de manera particular-sobre la dimensión de la relación con el cuerpo como medio sensible del experimentar la vida y desdibujan valores propios del ser humano como la sensibilidad, la crítica, la ética, la capacidad creadora, la libertad, el respeto, la diversidad, la espiritualidad y la toma de consciencia que se constituye en la relación con el otro; asimismo, se

estima que la escuela no alcanza a dimensionar la responsabilidad del desarrollo que recae en ella, dado que en la escuela es posible explorar diversas dimensiones del ser humano y es allí donde se empieza a perfilar y se puede llegar a determinar la orientación profesional, pero por lo general la escuela se encuentra enajenada de sus funciones.

Finalmente, en la tercera relación (Ser persona -Ser humano), se estima que la condición de ser humano como ser complejo, se construye a partir de preguntas que el ser se hace sobre su propia existencia y que se van resolviendo con dificultades al dinamizarse en situaciones críticas a lo largo de la vida; dichas preguntas, pasan por la sensibilidad del cuerpo lo que facilita un ejercicio de comprensión consciente sobre sí mismo, sobre el mundo y le invita a responsabilizarse de su vida. En lo que respecta a la categoría del sentido, se afirma que el sentido del ser humano es preguntarse por ese sentido, es decir que la pregunta por el sentido atraviesa el cuerpo y por ende es transversal a la existencia humana. Ahora bien, el sentido no está preelaborado, cada uno busca algo diferente, y esa búsqueda emerge de un proceso diádico/complejo de construcción y deconstrucción; por tanto, el sentido emerge de una constante lucha, de un morir para renacer.

Conclusiones categoriales - Estamento B

Al respecto de las conclusiones categoriales del Estamento B, en la primera relación (Mundo - Estado) se estima que las posibilidades del contexto social y educativo, configuran las dinámicas de relación en el mundo, y a su vez, inciden sobre las formas en que se desarrolla lo humano. En el contexto de la escuela encargada de la educación formal, la configuración del desarrollo reposa sobre estándares socialmente construidos que responden a dinámicas de mercantilización como la enseñanza de los mínimos, la cobertura a grandes masas y la productividad del ser para la sociedad.

En la segunda relación (La vida- Educación- Escuela) se estima que la escuela al estar cargada de significados que privilegian el cumplimiento de los intereses gubernamentales, promueve prácticas como el utilitarismo y la competitividad que se instauran en el ser como

dinámicas de relación y desdibujan la figura humana en el proceso educativo. No obstante, se reconoce que la escuela y la educación son conceptos más amplios construidos por todos en el marco del diálogo bidireccional, se trata de un reconocimiento de posibilidades alternas, cuyo objetivo primordial debería ser formar para la vida, en valores y desde la creación de relaciones empáticas que inviten a las personas a llegar a reflexiones que respondan -a partir de un ejercicio consciente- a las demandas del contexto.

La tercera relación (Ser persona - Ser humano) da cuenta del ser humano como animal racional que cuenta con unas particularidades y dimensiones que lo hacen ser humano. Una de las principales características es la posibilidad de exteriorizar su comportamiento a partir del lenguaje que le permite ser y hacer parte de un contexto histórico cultural determinado. La noción de ser humano se desencuentra con la apuesta de la categoría de ser persona, ya que al no existir diálogos en el contexto que den lugar a la praxis emancipadora, debido a la negligencia de la escuela a la hora de hablar de libertad y la visión heterónoma del alumno disgrega el reconocimiento de la singularidad y se constriñen las posibilidades de elección como ejercicio consciente.

Finalmente, con relación a la categoría de sentido, se cuestiona el sentido desde los siguientes planteamientos: ¿Tu vida porque debe tener un propósito? ¿Cómo la cuestión del sentido puede reforzar la lectura del ser humano desde su utilidad? Se esboza la posibilidad de un sinsentido al tener en cuenta que no existe una meta final, sino que parte de los deseos y necesidades del ser humano; sin embargo, es importante tener en cuenta que el ser humano al ser un ser dialógico, está inscrito en una serie de discursos que reafirman la realidad y que puede ser difícil distanciarse de ellos, por tanto, la lectura sobre la forma en la que se lee el sentido como fin o direccionalidad, debería comprender también las cuestiones sobre "a qué y a quién responde" lo que el ser considera como su sentido, y la función que cumple la importancia de dicha cuestión en la cotidianidad.

Paso 5 y 6: Conclusiones de tercer nivel y conclusiones interestamentales.

Posterior al proceso de construcción de las conclusiones de segundo nivel es importante recoger una idea general por estamento, estas ideas dan como resultado las conclusiones de tercer

nivel. Dicho en otras palabras, el proceso necesario para obtener las categorías de tercer nivel se basa en analizar las conclusiones categóricas en conjunto por estamento, de esta manera, se obtiene una conclusión general de lo dicho por los participantes de los estamentos A y B en las entrevistas. El proceso se puede vislumbrar de manera clara en el [Anexo 3.4](#).

Conclusión de tercer nivel - Estamento A:

La vida está inscrita en un contexto sociocultural constituido por una serie de ordenamientos que repercuten en la configuración de la vida del ser. Desde los primeros años de vida, se imprimen a través de prácticas de dominación de la escuela, valores como la competitividad y el individualismo propios de la cultura dominante, que generan rompimientos con el cuerpo como medio sensible para transitar y experimentar la vida; en consecuencia se reduce la complejidad del ser humano a un ejercicio de la razón en el que se aíslan los procesos de toma de consciencia que se constituyen en la relación con lo otro y por tanto se anula el componente dialógico que le permite al ser desarrollar una comprensión de su existencia en un mundo, a través de las preguntas (ontológicas) que dinamizan la existencia, y le permiten responsabilizarse de su vida para orientarse hacia la búsqueda de su propio sentido.

Conclusión de tercer nivel - Estamento B:

Las relaciones y las maneras en que se desenvuelve el ser humano en el mundo están permeadas o atravesadas por una lógica aprendida en los contextos socioculturales los cuales promueven una versión utilitarista y competitiva de las relaciones humanas. Un ejemplo de esto es la escuela - en el contexto de la educación formal - que busca privilegiar los intereses gubernamentales representados en estándares socialmente construidos que responden a dinámicas de mercantilización y repercuten en las dinámicas de relación "cotidianas" del ser, perdiendo de vista la figura del ser humano como ser empático, consciente, dialógico y libre, al introducirla en una serie de discursos que ordenan lo humano, y lo que éste debería llegar a ser (sentido) constriñendo así las posibilidades de elección fuera de los marcos establecidos; no obstante, desde la figura del docente, se reconocen posibilidades alternas para comprender lo humano, desde el marco del diálogo bidireccional que permite emprender acciones emancipadoras en la

praxis educativa, desde la empatía, el cuestionamiento y posterior reconocimiento de las posibilidades dadas por el discurso ideológico que ordena (gran parte) el funcionamiento del contexto.

Una vez construidas las conclusiones de tercer nivel, se procede a englobarse en una conclusión interestamental; “consiste en establecer relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de tercer nivel, es decir, triangular la opinión de los estamentos a las interrogantes centrales de la investigación” (Cisterna, F. 2005. P.69).

Conclusiones interestamentales

El tercer momento relativo a las conclusiones interestamentales permite esclarecer puntos de convergencias y divergencias entre los diferentes estamentos y dan cuenta de la lectura integradora al respecto del fenómeno del desarrollo humano. Las relaciones en este punto permitirán evidenciar cómo se configura el desarrollo humano en la escuela que imparte educación formal a la luz de los postulados del análisis existencial; por tanto, es indispensable partir de la identificación de los elementos constitutivos por cada motivación (categoría) en relación con las dinámicas, prácticas y experiencias referidas por los dos estamentos.

La categoría del mundo habla de la posibilidad evolutiva a través de la confianza fundamental, y en otras palabras se refiere al “poder ser” que requiere de espacio, protección y sostén. Hasta este punto la primera relación (Mundo-Estado) sugiere una serie de ordenamientos que suscitan una versión utilitarista, competitiva e individualista -de las relaciones humanas- que repercute desde los primeros años de vida en la configuración del ser humano, a través de las prácticas de dominación que promueve la escuela y generan rompimientos con el cuerpo como medio sensible para transitar y experimentar la vida; por tanto, poder ser en los términos que marcan dichos ordenamientos, e incluso partiendo de las prácticas de dominación que promueve la escuela y que se legitiman en el discurso del sentido común de la norma como lo advierte B1 “es cada vez más difícil”.

La categoría de La vida, que apunta a desarrollar el valor fundamental por la vida, requiere de relaciones, tiempo y cercanía. Uno de los puntos de convergencia evidente en la relación Educación- Escuela en los dos estamentos fue el tiempo en la escuela; mientras que en el

estamento A, se afirma que “en la escuela se pierde mucho tiempo enseñando cosas que no son relevantes”, en el estamento B se estima que los tiempos son muy restringidos y no le permiten al docente desarrollar una cercanía con sus estudiantes al punto de verlos como máquinas de producción de resultados; por tanto, se reduce la complejidad del ser a un ejercicio de la razón en el que se aíslan los procesos de toma de consciencia -que se constituyen en la relación con lo otro-, y en consecuencia, se pierde de vista la figura del ser humano como ser empático, dialógico y libre, al introducirla en una serie de discursos que ordenan lo humano y lo que éste debería llegar a ser (sentido).

La categoría de Ser persona, apunta a la singularidad, la diferenciación con los demás que requiere de consideración, apreciación valorativa y justificación que en términos generales se trata de la posibilidad que tiene el ser de ser tenido en cuenta y valorado tal cual es. En congruencia con la relación Ser persona- Ser humano y los relatos de los dos estamentos, los procesos de estandarización y las demandas de la educación a masas, dificultan el reconocimiento del ser en su facticidad; no obstante, desde la figura del docente, se reconocen posibilidades alternas para comprender lo humano, desde el marco del diálogo bidireccional que permite emprender acciones emancipadoras en la praxis educativa, desde la empatía, el cuestionamiento y posterior reconocimiento de las posibilidades dadas por el discurso ideológico que ordena (gran parte) del funcionamiento del contexto.

En este sentido, si el ser humano en su rol de estudiante o docente al estar sujeto a los lineamientos institucionales no logra alcanzar las tres motivaciones personales existenciales anteriores, ¿Cómo se podría comprender el sentido más allá de los discursos al respecto de la orientación vocacional?

Paso 7: Conclusiones inter instrumentales

Para el proceso de recolección de información se realizó como estrategia, la observación participante ([Anexo 3.7](#)) en los contextos de clase, los cuales se realizaron por medios virtuales. Para que el ejercicio de análisis de resultados por medio de la triangulación hermenéutica sea completo y sustancioso es importante realizar el cruce entre todos los instrumentos de recolección de información con las conclusiones de segundo o tercer nivel por estamento. Para

esta oportunidad, la observación participante se realizó únicamente en los contextos de trabajo de los participantes del estamento B por lo que el cruce se realiza entre los resultados de la observación y las conclusiones de segundo nivel del estamento B.

Para propósitos del apartado, se hace pertinente enfocar los resultados en las conclusiones directas del proceso ya mencionado, sin embargo si el lector desea conocer los resultado del proceso de observación se puede acercar al [Anexo 3.5](#) donde encontrará dicha información en una matriz con el cruce de información.

A continuación se mostrarán las conclusiones que resultan de triangular los resultados de las observaciones (RO) en los contextos de clase y las conclusiones de segundo nivel construidas a partir del encuentro con los docentes en las entrevistas a profundidad y la entrevista grupal; dichas conclusiones están clasificadas a su vez en tres características, las conclusiones que en su relación refuerzan las conclusiones de tercer nivel (CR), las conclusiones que en su relación contradicen las conclusiones de segundo nivel (CC) y las conclusiones que no tienen relación de refuerzo o contradicción con las conclusiones de segundo nivel (CNR):

Tabla 3: Conclusión categorial - El mundo

Conclusión categorial - El mundo	
Resultados de las observaciones	CR
RO 6	Las posibilidades de ser del docente se enmarcan en las demandas institucionales que configuran su desarrollo y la forma en la que se relaciona con sus estudiantes y con el mundo
RO 7	La filosofía institucional al responder a la doctrina católica, engendra dinámicas (contingentes con el desarrollo que el docente le da al espacio) que buscan fortalecer el modelo de estudiante que se desea formar e inciden en las formas en que se desarrolla el ser humano

-
- RO 9 La educación basada en la cobertura de masas, concierne en sí misma la paradoja neoliberal de la competencia y delimita las oportunidades de aprendizaje a los requerimientos del docente
-
- RO 13 Este sistema de ganancias y pérdidas (nota) es propio de las dinámicas de mercantilización que dan respuesta al modelo capitalista propio del contexto, lo cual a su vez configura las formas de relación con el mundo y apunta a la productividad del ser
-
- RO 14 La filosofía institucional al responder a la doctrina católica, engendra dinámicas (contingentes con el desarrollo que el docente le da al espacio) que buscan fortalecer el modelo de estudiante que se desea formar e inciden en las formas en que se desarrolla el ser humano
-
- RO 17 El tiempo opera como elemento reforzador de las dinámicas de mercantilización que apuntan a la productividad del ser y refuerzan al sujeto capitalista; en consecuencia, se disgrega la capacidad de establecer relaciones de cercanía como cualidad fundamental de los procesos de toma de consciencia
-

Conclusión categorial “El mundo”. Autoría propia

Las observaciones registradas en la primera conclusión categorial, permite evidenciar que las demandas institucionales al ser congruentes con las demandas del contexto, determinan el espacio del sujeto y las posibilidades de relación; por su parte, la educación basada en la cobertura de masas, concierne en sí misma la paradoja neoliberal de la competencia y delimita las oportunidades de aprendizaje debido a que los tiempos para atender a las demandas de los cursos, conducen a que se optimice el espacio de clase desarrollando los temas bajo los requerimientos del docente y anulando en algunos casos la oportunidad del estudiante de hacer sus propias búsquedas; por último, llama la atención que la figura de la filosofía institucional fortalece el modelo de estudiante que se desea formar e incide en las formas en que se desarrolla el ser humano.

Tabla 4: Conclusión categorial - La vida

Conclusión categorial - La vida		
Resultado de las observaciones	CR	CC
RO 1	Las estrategias basadas en la competitividad que buscan el cumplimiento de las demandas institucionales y de los logros de las asignaturas, disipan las posibilidades de encuentro humano al cimentar relaciones mediadas por el beneficio que puede significar para cada una de las partes.	
RO 2		Las posibilidades alternas derivadas de los conceptos de educación y escuela (fuera del marco institucional) son materializables a partir de la autonomía del docente y cómo éste asume su rol de docencia y permite que se gesten relaciones más humanas dentro del aula
RO 4	La competitividad como práctica pedagógica está inscrita en el discurso de los estándares socialmente construidos en	

los que se inscribe la vida y repercuten en la forma en la que el ser humano se relaciona consigo mismo y con el mundo.

RO 10

Las estrategias utilizadas por el docente dan lugar al reconocimiento y hacen un llamado al involucramiento del otro (estudiante) en la construcción de un espacio conjunto

RO 12

La cooperatividad como forma de asumir el rol docente, da lugar al reconocimiento y hacen un llamado al involucramiento del otro (estudiante) en la construcción de un espacio conjunto

RO 16

El docente al ofrecer la posibilidad de expresar la emocionalidad de los estudiantes permite que exista un acercamiento a la figura del ser humano como ser complejo, reconociendo así no solo sus capacidades cognitivas, sino también la capacidad de identificar su

emocionalidad y reflexionar
alrededor de esta.

La tabla 4 muestra las conclusiones categoriales de -La vida. Autoría propia

Las observaciones de la segunda conclusión permite evidencia que el tiempo (elemento necesario para la categoría de la vida) opera como elemento reforzador de las dinámicas de mercantilización que apuntan a la productividad del ser y refuerzan al sujeto capitalista; en consecuencia, se disgrega la capacidad de establecer relaciones de cercanía como cualidad fundamental de los procesos de toma de consciencia; por su parte, las estrategias basadas en la competitividad que buscan el cumplimiento de las demandas institucionales y de los logros de las asignaturas, disipan las posibilidades de encuentro humano al cimentar relaciones mediadas por el beneficio; no obstante, la autonomía y la forma en la que se asume el rol docente es indispensable en el desarrollo de los espacios y la oportunidad de gestar encuentros humanos desde la cooperatividad y el reconocimiento del otro.

Tabla 5: Conclusión categorial - Ser persona

Conclusión categorial - Ser persona			
Resultado de las observaciones	CR	CC	CNR
RO 3			En el momento en que se trasciende la estrategia educativa a un ejercicio de reflexión sobre la propia existencia que le invita al estudiante en primera medida a reconocer los acuerdos históricos y

culturales que determinan las posibilidades en el mundo y configuran su relación como sujeto, y en segunda medida le invita a reconocerse en conexión con otros en un mundo de incidencia bidireccional, se vislumbran caminos hacia la praxis emancipadora en la escuela como institución.

RO 5

La dificultad de facilitar el diálogo, la reflexión y el cuestionamiento en los espacios educativos constriñe la autoactualización del estudiante en sus potencias humanas; esto sumado a la imposibilidad de

acercarse
humanamente a
sus pares genera
una
imposibilidad al
estudiante de
seguir en su
camino de
construcción,
elemento
importante a la
hora de concebir
el humano como
ser inacabado en
constante
creación a partir
de la reflexión y
relaciones
humanas.

RO 9 Al anular la capacidad
del estudiante de
cuestionarse y realizar sus
propias búsquedas se
dificulta la posibilidad de
reflexión, diálogo y toma de
consciencia dentro del aula.

RO 11 El reconocimiento de los
elementos que hacen parte
de culturas diferentes, da

lugar a un movimiento de
consciencia en la medida en
que el reconocimiento de lo
otro (no yo) reconfigura la
forma en que el yo se narra,
y a la vez, permite
reconocer y apropiarse la
propia cultura

RO 16 Se hace una lectura del
estudiante como ser
complejo y
multidimensional para
desarrollar la estrategia de
la clase, y a partir de allí, el
escenario de clase deja de
ser una simple formación
en ciencia para llegar a ser
una oportunidad de
formación humana

RO 17 a dificultad de
facilitar el
diálogo, la
reflexión y el
questionamiento
en los espacios
educativos
construye la
autoactualización
del estudiante en

sus potencias
humanas; esto
sumado a la
imposibilidad de
acercarse
humanamente a
sus pares genera
una imposibilidad
al estudiante de
seguir en su
camino de
construcción,
elemento
importante a la
hora de concebir
el humano como
ser inacabado en
constante creación
a partir de la
reflexión y
relaciones
humanas.

Tabla 5 muestra la conclusión categorial de -Ser persona. Autoría propia

En la tercera conclusión categorial, se evidencian ejercicios de reflexión sobre la propia existencia que le invita al estudiante en primera medida a reconocer los acuerdos históricos y culturales que configuran su relación como sujeto, y en segunda medida le invita a reconocerse en conexión con otros en un mundo de incidencia bidireccional, se vislumbran caminos hacia la praxis emancipadora en la escuela como institución y se da lugar a un movimiento de consciencia

en la medida en que el reconocimiento de lo otro (no yo) reconfigura la forma en que el yo se narra.

Tabla 6: Conclusión categorial - El sentido

Conclusiones categoriales - El sentido	
Resultado de las observaciones	CR
RO 13	Reconocer al ser humano como ser dialógico inscrito en una serie de discursos que son asumidos como verdad en la cotidianidad del contexto de la escuela, como por ejemplo la nota como elemento performativo de la identidad, autovalía y sentido, refuerzan la necesidad ideológica del sentido como forma de mantener el orden construido por los aparatos ideológicos en torno a lo que es y debe llegar a ser el ser humano

La tabla 6 muestra las conclusiones categoriales de -El sentido. Autoría propia

La última observación registrada, corresponde a la cuarta conclusión categorial sobre el sentido permitió identificar como los elementos (asumidos como verdad) que dinamizan los espacios de clase, como es el caso de la nota, actúan como elemento performativo de la identidad, autovalía y sentido, y a su vez refuerzan la necesidad ideológica del sentido como forma de mantener el orden construido por los aparatos ideológicos en torno a lo que es y debe llegar a ser el ser humano.

Paso 8: Triangulación general con el marco teórico

Finalmente, en el proceso de análisis se realiza una triangulación con el marco teórico ya que este no debe quedarse como mera información bibliográfica, sino que es una fuente muy importante en la construcción de conocimiento; es en el marco teórico donde se encuentra la información científica pertinente frente al fenómeno.

Para esta oportunidad, el cruce se realiza de tal manera que la información y las conclusiones de segundo orden por cada estamento, se puedan relacionar con los elementos centrales de la teoría, en este caso, las dimensiones del desarrollo propuestas por Längle (utilizadas además como categorías apriorísticas) y los tópicos de análisis que operan como subcategorías de dichas dimensiones. Este proceso le permite a los investigadores dar una mayor profundidad al proceso, establecer las relaciones desde la naturaleza del fenómeno (principio de auto centralidad) y así llevar a cabo el proceso hermenéutico de descifrar los significados respecto al fenómeno.

Las relaciones que se realizan entre ambos apartados se caracterizan al igual que en el paso anterior por relaciones de refuerzo, contradicción o no relación; dichas categorías se le asignan a las conclusiones finales según estas se relacionan en cuanto a los postulados que caracterizan cada una de las categorías y subcategorías, es decir si la conclusión apoya o contradice el marco teórico según la experiencia empírica de los actores que tienen relación con el contexto escolar y/o educativo..

Adicionalmente durante el proceso de análisis es común observar que no siempre se logra llegar a una conclusión concreta como respuesta a las relaciones, por el contrario, realizar el ejercicio de análisis supone la posibilidad de la formulación de nuevas preguntas. Dichas preguntas se enmarcan en el ejercicio como reflexiones y se configuran como nuevas posibilidades de construcción de conocimiento con origen en el proceso de investigación.

Es importante tener en cuenta que el proceso de análisis se realiza de tal manera que la construcción de conocimiento se presente de forma continua, es decir que el conocimiento no surge exclusivamente de las fuentes teóricas o empíricas, sino que se busca que este se construya a partir de ambas fuentes de información bajo la premisa del contraste entre vivencia humana y postulados teóricos.

Para este paso de contraste de información se toman las conclusiones Inter Instrumentales, las cuales como se observa en el apartado anterior surgen del cruce entre el ejercicio de observación participante y las conclusiones de segundo nivel del estamento B, es decir que estas conclusiones surgen de la "voz" de los docentes que participaron del proyecto investigativo. Adicionalmente, con el ánimo de retomar todas las voces que participaron, se retoman las conclusiones de segundo nivel tanto del estamento A como del B, por lo que las conclusiones que surgen, al igual

que las reflexiones, son producto de una amplia gama de perspectivas, visiones y ángulos de los teóricos, los formadores, docentes e investigadores que participan del trabajo investigativo acá presente.

Dicho lo anterior, a continuación encontrará un breve abrebocas de algunas conclusiones que se construyeron en el proceso y se invita al lector a que pueda acercarse al [Anexo 3.6](#) para conocer las conclusiones generales del proceso investigativo a la luz de las perspectivas de los actores que participan del arte de educar al ser humano para la construcción del desarrollo del mismo.

1. Conclusión inter instrumental 1

- a. Definición de la categoría “la vida”:** (CR) Las relaciones con los otros dentro de los contextos educativos, permiten experimentar la vida permeada por los acuerdos histórico culturales en los que las relaciones se ven mediadas por dinámicas mercantiles basadas en la ganancia-beneficio obstruyendo la posibilidad de generar vínculos profundos y humanos.
- b. Definición de la subcategoría de “Educación”:** (CC) Las estrategias de clase que se enmarcan en lógica de la competitividad son congruentes con las cargas de la cultura y se distancian del fundamento sobre la integralidad del ser

2. Conclusión inter instrumental 2

- a. Definición de la categoría “la vida” y “Ser humano”:** (CR) La autonomía en el rol docente, parte de dar lugar a la relación consigo mismo y con el otro para poder constituirse como actor intelectual de la propia existencia y de la decisión de y sobre la vida, que en el contexto del aula, permite que se gesten relaciones de cercanía al trascender a las demandas inscritas en el discurso de lo que implica ser docente.

Paso 9: Categorías emergentes

Dentro del ejercicio investigativo es importante reconocer que los actores que participan del proceso cuentan con saberes igual de valiosos al conocimiento científico; la experiencia humana,

la formación y desarrollo que cada participante ha tenido a lo largo de su historia, es fuente de sabiduría y conocimiento que bajo la dinámica de investigación cualitativa no solo se debe tener en cuenta sino que debe rescatarse como fuente valiosa de información. En ese orden de ideas, en el proceso de análisis, el equipo de investigadores busca rescatar aquellas categorías que surgen del discurso basado en la experiencia de los participantes, dichas categorías responden a características del desarrollo humano que no fueron pensadas desde un inicio como categorías apriorísticas, pero que a lo largo del proceso comienzan a reconocerse y conectarse, incluso surge la interpretación del desarrollo humano como categoría de sí mismo bajo la percepción de los participantes.

Para el proceso de reconocimiento de las posibles categorías emergentes por cada uno de los participantes y se realiza un ejercicio de lectura, debate y análisis con el fin de verificar su pertinencia y relevancia, posteriormente se agrupan las narrativas que retoman la temática para el contraste de la información que permite vislumbrar las semejanzas y diferencias del discurso entorno a cada posible categoría emergente. Una vez se realiza el agrupamiento se rescata, descarta o se asocian las temáticas según su relevancia.

Finalmente se realiza un último cruce de los discursos de los participantes en torno a los temas para engendrar una definición dando forma a las categorías emergentes que a continuación se expondrán para el conocimiento del lector.

1. **Familia:** Es una experiencia existencial de sembrar la vida; hay muchas formas diferentes de crear familia, o de vivir en familia: 1) la familia como otra gran escuela, debe buscar un vínculo afectivo, respetuoso, que le permita reconocer al otro y hacer que él se sienta reconocido, 2) la familia como primer eje fundamental de formación, debe ayudarlo a su hijo a descifrar sus talentos, sus intereses, sus aptitudes, a desplegar las operaciones intelectuales y hacer la vida más feliz, y 3) la familia como herencia que está en el linaje.
2. **Noción de desarrollo humano:** surgen dos definiciones, la primera del estamento A y la segunda del estamento B que a primera vista pueden parecer aptas para reunirse, sin embargo se toma la decisión de comprenderlas por separado ya que sus matices y diferencias brindan conclusiones que responden a la experiencia de los actores según el contexto en el que se desempeñan y por ende perspectivas que definen el desarrollo humano desde diferentes ángulos que alimentan aún más el concepto.

- a. **Estamento A:** El desarrollo humano se trata de una visión socio-psico-biológica que constituye la subjetividad a través de un proceso de diálogo y de interconexión que involucra el plano de lo individual, a la comunidad y el país/territorio; por tanto, el desarrollo tiene que ver con la conciencia histórica que permite al ser reconocerse a sí mismo en sus distintas posibilidades, y reconocer la relación con el medio para comprender el sentido e intervenir de manera activa en el mundo. El desarrollo humano al tener una importante especificidad cultural, recibe lecturas y demandas del capitalismo que apunta a una dirección diferente a la vida.
 - b. **Estamento B:** Desarrollo humano desde el marco de la escuela depende de los puntos de vista y recursos que tenga esta para ofrecerle al estudiante; en este sentido, el desarrollo se entiende como un proceso formativo que parte de una apuesta antropológica por fortalecer las diferentes dimensiones de un individuo, y encaminarlas hacia sus deseos y necesidades; sin embargo, más que hablar de desarrollo debería hablarse de libertad del ser humano, esta idea del desarrollo por dimensiones funciona si es para liberar al hombre, no para someterlo.
3. **Espiritualidad:** Lo espiritual no necesariamente implica ser religioso, lo espiritual es humano y está más allá de lo humano, es consciencia de lo total, y por tanto es una posibilidad de orientar la atención hacia nuestro interior, de desarrollar una relación con nosotros mismos, de ir más allá y ser más plenos en la vida.

Para comprender el sentido de estas categorías y definiciones, se invita al lector a que se dirija al [Anexo 3.8.2](#), donde encontrará no sólo las definiciones, sino también los relatos y agrupamientos que dan forma a estos resultados.

Discusión de resultados

El apartado de la discusión de resultados, es el punto en el cual convergen y dialogan el marco de referencia que respalda el ejercicio de recolección de información y las voces de los participantes por la mediación del investigador como correlator y co constructor de significados en torno al fenómeno de estudio. Para llevar a cabo este proceso dialógico que le permitirá al

investigador poner en evidencia las relaciones de convergencias y divergencias con los objetivos y la pregunta de investigación se parte de la siguiente relación

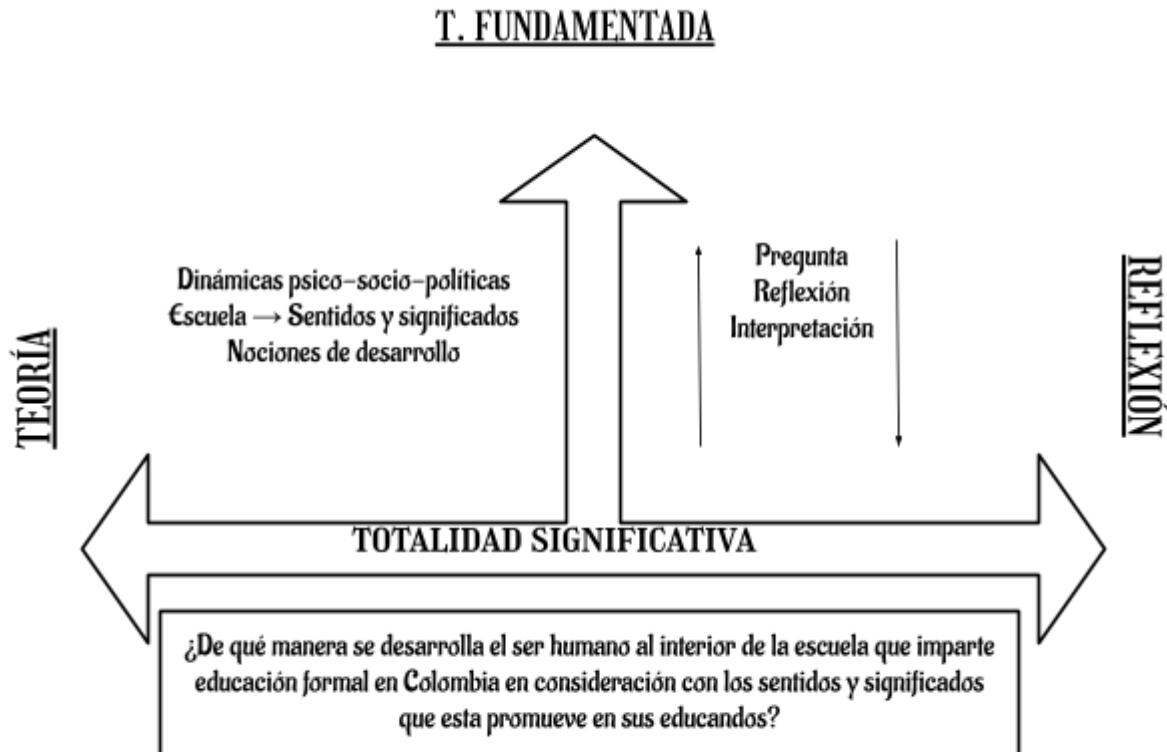


Figura 1. - Esquema discusión de resultados.

Las dinámicas psico-socio-políticas se materializan a través de la interdependencia de los elementos que se configuran en la sociedad como la norma, la historia, los valores de la cultura y las características del contexto que organizan la dimensión psíquica como se evidencia en la figura 2. Así pues, una lectura de orden psico-socio-político, requiere de la integración de los factores que ordenan el mundo social y repercuten en las formas en que se desarrolla lo humano, de manera particular en el contexto de la escuela que imparte educación formal en Colombia.

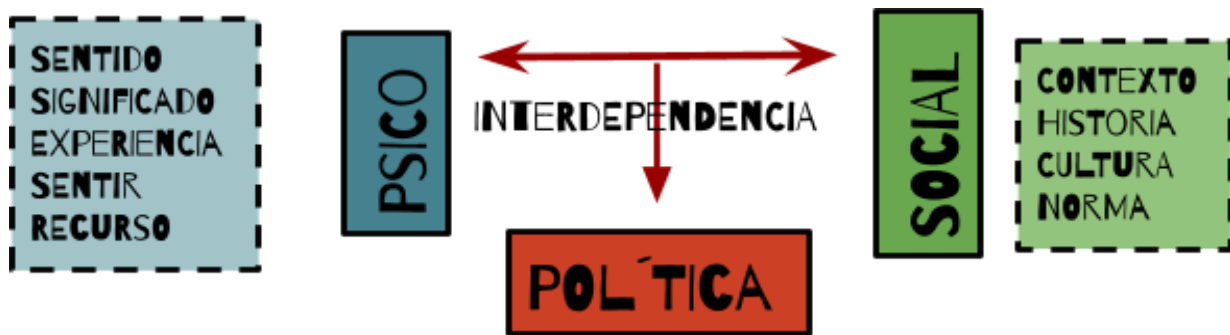


Figura 2. Dinámicas psico-socio-políticas

Uno de los elementos que permitió engendrar la lectura de la escuela desde su relación con el contexto fue el abordaje del Estado en su origen y estructura. Una de las características del Estado es la ubicuidad espacio temporal que se materializa en el interjuego institucional Estado - escuela- familia (evidente en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia) en el que se organiza la vida social, y en donde se refuerzan los valores de la cultura, pues como afirma B5, “la escuela es una pequeña sociedad (...) y ahí en esa pequeña sociedad, los niños se van entrenando para la vida en la sociedad mayor”.

La emergencia del Estado se sustenta desde la condición humana en la que se perfilan las características del hombre que hacen del Estado una necesidad de constituir las normas adecuadas de desarrollo en un entorno pacífico; esto se entiende mejor desde los postulados de Hobbes (1980), al respecto del estado de naturaleza en donde se afirma que el poder del hombre consiste en sus medios más adecuados para la satisfacción de fines y necesidades particulares, bien sea por la fuerza o el poder de dominación que desencadena la tendencia a la guerra.

El estado de naturaleza, fue la base no solo para el fundamento de la emergencia del Estado, sino que desde allí se comienza a organizar la vida social, cuando se vislumbra la ecuación de producción a partir de la relación hombre-trabajo, que deja de ser una sencilla forma de organización social para reconfigurar el sistema de producción, al separarse el trabajo de la misma dirección del trabajo (Ponce, 1974); de esta manera, se prepara el terreno para la agudización de las relaciones de poder en el que se alza la hegemonía de unos roles sobre otros a partir de la especialización de los saberes que va a garantizar 1. la concentración de poder y 2. la direccionalidad de la enseñanza como nuevo capital humano.

Desde este panorama, la cuestión de la especialización de los conocimientos se articula como una tecnificación del mundo social y por tanto de la vida del ser. La especialización deviene en la limitación de la naturaleza -en este caso del ejercicio de conocimiento y en consecuencia del comprender como condición ontoantropológica- a un determinado fin; la finalidad es dispuesta por los intereses gubernamentales que garantizan la concentración del poder, al encauzar las posibilidades de ser en el marco del ejercicio disciplinar. B9 expone esta relación al referir que

Los procedimientos que se llevan a cabo en la educación se responde a una noción cultural, ¿qué necesitamos? mejorar la economía, necesitamos cumplir con unos estándares, necesitamos ingresar a la orden, entonces diseñemos los programas de educación de manera que podamos responder a esos objetivos”

Como afirma Rocha (2019), la estandarización caracteriza los procesos de mundialización al figurar como nuevo patrón exportador de especialización productiva; no obstante, este proceso resulta ser paradójico, dado que en el momento en que se genera una relación de dependencia hacia el comprador de la materia prima y esto repercute en el aumento de importación “el país exporta cada vez más materias primas, pero importa también cada vez más manufactura, lo que produce la desindustrialización interna” ¿Cómo se relaciona esto con la educación formal?

De acuerdo con el DURSE, los procesos de evaluación del estudiante se efectúan en tres niveles: Institucional, nacional e internacional. Al respecto de las responsabilidades del MEN se establece que:

Artº 2.3.3.3.3.9. *Responsabilidades del Ministerio de Educación Nacional.* En cumplimiento de las funciones establecidas en la ley, el Ministerio de Educación Nacional debe publicar información clara y oportuna sobre los resultados de las pruebas externas tanto internacionales como nacionales, de manera que sean un insumo para la construcción de los sistemas institucionales de evaluación de los estudiantes y el mejoramiento de la calidad de la educación. (Decreto 1075, 2015)

El proceso de validación del servicio educativo en Colombia, se enmarca en los procesos evaluativos que dan cuenta de la calidad de la educación a través de la correspondencia con estándares internacionales, estándares que a su vez regulan el servicio desde el aula, al estar

demarcadas las rutas de cumplimiento de los objetivos de la educación en los estándares básicos de competencia que orientan lo que el estudiante debe saber y saber hacer, y en los que se espera “alcanzar una educación de calidad para todos y todas como condición para el desarrollo de las naciones y de los individuos, es un propósito sobre el cual no hay discusión y Colombia así lo ha entendido” (MEN, 2006).

Desde los lineamientos del MEN al respecto de los estándares básicos de competencia, se introduce la lectura de la calidad del servicio educativo con base en el cumplimiento de expectativas de aprendizaje comunes que buscan la evaluación de los niveles de desarrollo de las competencias que se fundamentan en la exigencia de trascender la escolaridad hacia el desarrollo de habilidades y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivo y seguir aprendiendo a lo largo de la vida, pues “no se trata solamente de lograr la universalización de la educación obligatoria, es necesario garantizar resultados en los estudiantes” (MEN, 2006).

Ante la introducción del estándar como medida de y en que se desarrolla el escenario educativo, se empieza a vislumbrar el discurso de la mercantilización de los saberes y de las relaciones dentro del aula, en el que se desencadena un rompimiento en el constitutivo existencial de la relación, tal como lo afirma B6:

“Llega un punto en que uno no lo ve como un ser humano sino como una máquina de producir, “Usted me tiene que producir algo a mi porque yo le tengo que producir algo a un superior como son unas notas, entonces si usted no me produce a mi un resultado, yo tampoco puedo producir mi resultado”

La estandarización en la educación es sinónimo de homogeneización, no sólo de los conocimientos y el saber hacer del estudiante -y del docente respectivamente-, sino de las formas de vida, pues el subtexto de la estandarización sugiere la eliminación de la alteridad, al buscar la equivalencia cultural a través de la norma como dispositivo de automatización de la conducta que garantiza el equilibrio con la economía política; en consonancia con lo anterior, B6 hace alusión a la estandarización en términos de la masificación de la educación -derivada de los intereses mercantiles provenientes del Estado y el gobierno- de movilizar las masas a su conveniencia, y advierte que:

“Cuando estamos educando masas, se pierde a veces ese rol de la parte humana, de entablar relaciones humanas, porque pues, por condiciones políticas -creo yo- necesitamos cantidad, entonces, eso uno, lo segundo, sabemos que estamos en una sobrepoblación, entonces estamos sacando, así suene feo al mercado, cantidad y no calidad, entonces cantidad para hacer qué si ya no hay trabajo”

Ante el panorama de la estandarización que abre el camino a la mercantilización y masificación del ejercicio educativo, surge el cuestionamiento sobre el desarrollo humano/integral del que se abandera la educación formal, cuando el ejercicio educativo se estructura con base en estándares construidos internacionalmente que tienen puesta su mirada en el resultado y se alejan del propio manifiesto de generar oportunidades para desarrollar las habilidades y valores necesarios para vivir, dado que

“Estas metas se fijan en función de una situación deseada expresada en términos de lo que se espera que los estudiantes logren como resultado de su paso por la escuela; su avance se evalúa con el fin de saber si se están alcanzando, y en la tarea de alcanzarlas se comprometen los recursos, el liderazgo y el saber de los docentes y de las instituciones educativas en un esfuerzo intencional de mejoramiento continuo”.

La cosificación que se ordena como forma de relación entre el docente y el estudiante, se explica mejor desde la estandarización que se nutre del discurso de la normalidad y busca ajustar los elementos a un modelo común; en este orden de ideas, la estandarización se despliega como estrategia ideológica de control en donde se regula y organiza la vida social; por ende, es válido afirmar que en la escuela no existe el ser humano en su facticidad, sino el sujeto neoliberal, que al ser empresario de sí, no es capaz de establecer relaciones fuera del sistema de beneficios (Han, 2014).

Esta condición de sometimiento -arraigada a la condición sostificada del sujeto de la educación formal-, trasciende las lecturas tradicionales del ejercicio de poder encauzado en una dimensión externa, y se materializa en el autogobierno de los cuerpos que se encuentran inmersos en el ejercicio educativo -institucionalizado- como forma eficiente de subjetivación en donde se

migra la acción coercitiva hacia el ejercicio disciplinar que fija el cuerpo a un sistema de normas, que desencadenan el automatismo de las conductas (Han, 2014).

La misma idea de concebir la educación formal a través de un proceso de formación permanente, inscribe a la educación en una relación de utilidad entre el sistema y el ser humano -bien en el rol de docente o en el de estudiante- que permite entrever la acción de un ejercicio disciplinario en el cual se busca la transformación y perfeccionamiento a través del control constante de las operaciones del cuerpo que determinan la utilidad de acuerdo al grado de obediencia, al entrar -el cuerpo- en “un mecanismo que lo explora, lo desarticula y recompone (...) no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina”. (Foucault, 2002)

Al respecto de la relación de utilidad, B6 refiere:

“Nos hemos enfocado en que necesitamos sacar cantidad y no calidad, que nos hemos olvidado que al otro lado hay seres humanos, (...) yo siento que la misma dinámica ha hecho que nosotros también perdamos nuestra humanidad, el sentir por los demás y el sentir por sí mismos, en qué sentido: Yo tengo que responder ante unas necesidades que necesita mi población, pero también tengo que responder ante unos criterios por los cuales yo trabajo, entonces siento que el rol del docente en esa dinámica es ofrecer para de cierta manera ganar, queramos o no, es como el intermediario de ese conocimiento, pero a la vez ese intermediario tiene sus ganancias y tiene sus desgastes”.

La interdependencia de la disciplina psicológica y la educación formal, da cuenta del ejercicio disciplinar de control sobre las operaciones del cuerpo que garantizan las relaciones de docilidad-utilidad a través de las lecturas que se emprenden desde las determinaciones científicas de las ciencias humanas que se abanderan del conocimiento sobre la cuestión del ser, mientras que el subtexto recae en su instrumentalización como blanco del poder.

“... El discurso de la ONU año 1948 cuando precisamente se está leyendo este discurso y (...) el triunfante Estados Unidos de la posguerra le dice en 1948 a América “Estamos preocupados por ustedes, - le dice a sur américa - "estamos preocupados por ustedes y queremos que ustedes vivan el desarrollo como nosotros lo conocemos, queremos que

vivan la industrialización, queremos que vivan el progreso" y entonces nosotros a través de las Naciones Unidas les vamos a llevar el progreso pero no lo hacen gratuito, la misma cita que está en el texto de Escobar dice pero solo les pedimos una cosa "que termine de borrar toda memoria ancestral que queda en ustedes" y lo dice en esa expresión la cita de un discurso en la Naciones Unidas, necesitamos que borren toda ancestralidad que viva en ustedes para que ustedes puedan aceptar toda la plenitud del desarrollo, quien toma esa herencia la escuela, entonces a qué se dedica la escuela, pues ahí tiene su patio de experimentación..." (B3)

El auge del capitalismo que fortalece la relación hombre-producción, precariza la vida, y alcanza su objetivo desde la lectura del desarrollo en el ejercicio educativo. La noción de desarrollo que aparece como el sustento de la escuela institucionalizada, deja en evidencia la lectura disciplinar que permea el ejercicio educativo en su normativa y en las estrategias pedagógicas que se desarrollan al interior del aula. La relación entre la escuela encargada de la educación formal y el desarrollo integral radica en la lectura disciplinar de las inteligencias múltiples que a partir del discurso políticamente correcto del reconocimiento de la diversidad de habilidades y capacidades -tal como lo refiere B7-, da cuenta de la disociación del poder del cuerpo - desde la lectura del poder como aptitud o capacidad- y reorienta la potencia que de ello podría ser para convertirla en una relación de sujeción estricta (Foucault, 2002):

“Creo que ahorita hay un paradigma sobre educación enfocado mucho de la escuela norteamericana, cuyos objetivos de la escuela formal o por lo menos de las escuelas en las que yo he estado, donde he trabajado, va muy ligado a lo que es el desarrollo integral ¿a que me refiero con desarrollo integral? al desarrollo de (...) ámbitos creo que se llaman. Por ejemplo ¿a que me refiero?por ejemplo fortalecer el aspecto artístico, al mismo que sociocomunicativo, el ámbito matemático al mismo tiempo que va desarrollando el corporal, ¿por qué digo que eso viene mucho de un paradigma norteamericano? viene mucho de Gardner , las inteligencias múltiples, entonces eso ha pegado muy duro en Colombia (...) En este momento me parece que el objetivo de las escuelas formales van ligadas a eso, al desarrollo integral humano, pero mal hecho, la

verdad mal hecho (...) la escuela más que la educación, la escuela nace para crear operarios más productivos en las fábricas allí a mediados del siglo XIX en Inglaterra, nace para crear operarios que sirvan, que sean útiles y ¿que paso? pues ustedes saben que ahorita la revolución industrial nos cambió el mundo, nos cambió el enfoque y ahorita hay muchas ciencias y se debe aplicar a muchas cosas (...) entonces claro, este paradigma de las inteligencias múltiples funciona perfecto y este paradigma de la idea de las dimensiones del desarrollo integral humano funciona perfecto y siguen siendo mercancía útil y mercancía útil sabes también para que, para las universidades porque las universidades... es muy chistoso, si tu miras la universidad nació porque es universalidad del conocimiento (...) universo significa uno, un verso, una verdad, pero la universidad, tu miras y está llena de carreras separadas por todo lado: facultades y las facultades en carreras y las carreras en programas y los programas en cátedras y ahora las cátedras en créditos y ahí es donde llegas, a créditos y crédito ¿que es? es plata, entonces ¿por qué ha pegado duro eso? porque es fácilmente comercializable”.

La disciplina en la que se gesta la nueva relación con el poder, sirve de antesala al fenómeno del autogobierno que se encarna como performativo de la subjetividad, desde la autoproclamación de una libertad que paradójicamente es objeto de coacción, pues como afirma Han (2014) la libertad -derivada de la reinventada noción posmoderna de ser humano libre de sometimientos- del poder hacer, genera más coacción que el deber disciplinario, dado que este último tiene un límite de tiempo, mientras que la posibilidad de poder hacer es ilimitada y en la que se queda atrapado como sujeto del rendimiento.

“Se persiguen es resultados y los resultados simplemente son eso, números que encasillan a un estudiante y le dicen usted sí puede o no se puede graduar tal cual él lo dice; pero yo he estado analizando también eso pero la verdad no quiero sonar derrotista pero nosotros estamos muy enfocados en eso, en construir estudiantes que respondan pruebas, no por gusto sino porque el sistema se ha construido con base y entorno a eso, a responder la prueba, a preparar los estudiantes año tras año, darle los mínimos para que pueda llegar a

una prueba y ser competente en los niveles que ellos proponen” (Fragmento - Entrevista B10)

Para llegar a dimensionar la potencia del autogobierno como dinámica socio-psico-política del desarrollo, se debe partir del sentido primigenio del concepto; hablar de autogobierno es hablar de la administración del territorio (cuerpo) que goza de auto (sí mismo)- nomos(ley) = adopción de una imposición que espera encauzar la correcta realización de una acción a partir de un criterio. La autonomía -característica del autogobierno- al estar sujeta al criterio, genera un rompimiento del ser sobre el cual, la administración del cuerpo en tiempos, habilidades y tareas, depende de la capacidad de intelección necesaria para formar el criterio sobre la propia existencia. El autogobierno que se levanta en nombre de la liberación del ser, está atado al deseo, y este último es el terreno sofisticado en el que se ejerce la ideología de la libre competencia y la economía capitalista.

En el ambiente de la educación formal, la sobrecapacitación se refuerza en el discurso del desarrollo integral que se fundamenta en las habilidades a las que puede llegar el ser por medio de la formación que respalda una perspectiva de ser humano carente que debe actualizarse para llegar a ser, restando importancia a las posibilidades de estar siendo, como lo único real y tangible por lo que se puede llegar a ser.

El discurso del autogobierno se refuerza desde las lecturas performativas del ser al respecto de la autorrealización que se erige en la relación “hacer/tener más para ser más” En el contexto de la educación formal, el autogobierno se fortalece desde dos elementos: el tiempo y la tarea. El tiempo se precariza por la sobre demanda que -estimada desde afuera- constriñe los tiempos dentro del aula al cumplimiento de los objetivos que se materializan sobre una tarea que se actualiza a través de ciclos de formación:

“Cuando el conocimiento viene desde afuera, presionados digamos desde afuera, se está robando la iniciativa al niño, esa capacidad natural del niño por explorar, por preguntarse... Se lo está obligando a apropiarse de una cantidad de conocimientos que muchas veces ni siquiera considera relevantes(...) eso en cierta es.. Como una forma de

violencia también sobre el niño, se puede entender así ¿No? Cuando tiene que dedicar tanto tiempo a aprender cosas que no captan su interés, y aprender bajo la intimidación, entonces ¿Qué estamos logrando ahí? Niños que dejan de tener confianza en sí mismos, niños que dejan de tener iniciativas, que no exploran, que pierden esa curiosidad por aprender ¿Sí? Y claro, estamos poniendo ahí un gran obstáculo para su desarrollo como personas autónomas que deciden por sí mismas, que buscan por sí mismas, plantearse sus vías y generar sus propios proyectos” (Fragmento - Entrevista B5)

Hasta el momento la disciplina, la estandarización y el autogobierno se han configurado como un terreno adecuado en el que se retroalimenta el discurso -bien sea normativo o científico- con las posibilidades de desarrollo humano como performativo de las subjetividades y de las posibilidades de ser que se encuentran mediadas por la relación entre el Estado y la educación formal que se despliega en la escuela (institucionalizada); aunque era evidente la relación indisociable entre estos dos elementos desde el planteamiento del problema, las relaciones derivadas del principio de auto centralidad y estructura del diálogo, como dinámicas psico-socio-políticas, permite esclarecer la relación con la cultura dominante que opera como tercer elemento de la triada que fortalece y legitima la reproducción de dicha relación. En pleno siglo XXI, y en medio del posmodernismo que se "levanta" frente a las doctrinas impuestas en la modernidad, resuena el debate sobre la liberación del hombre y el porqué de la reproducción del entramado perfecto para garantizar el orden y equilibrio del sistema.

Ante este cuestionamiento se vislumbran dos caminos: 1. La ausencia de herramientas percibidas para ejercer resistencia a las prácticas de la educación institucionalizada. y 2. la naturalización de dicha relación como condición inmanente al ser. El primer camino se puede entender a partir de la apreciación que hace De Sousa (2011) "vivimos en el tiempo de preguntas fuertes y respuestas débiles"; dichas preguntas deben partir de la comprensión del ser en unidad con el mundo y por tanto, la limitación de responder -que radica en la limitación sobre la responsabilidad- se deriva de la falta de cuestionamientos sobre la propia existencia que le permiten al ser reconocerse como parte de un mundo, cuyas posibilidades de ser (del mundo) reposan en el estar-siendo que se materializa en la cotidianidad, en la relación del ser consigo mismo y con la consciencia.

Dicha limitación se prepara con este tercer elemento de la triada: La cultura dominante del neoliberalismo, que bajo las dinámicas de relación de competitividad sustentan el sistema de mercado, generan una automatización del ser en la que se inmoviliza la dimensión de la relación, y se desencadena el desconocimiento del otro y por ende de la libertad (como coexistencia satisfactoria) del ser.

La competitividad propia del sistema de mercado, no solo atraviesa el ejercicio educativo para el cumplimiento de sus fines (encauzados en el desarrollo integral -como objetivo común en todos los ciclos de formación- desde el Ministerio de Educación Nacional en la ley 115 y el DURSE), sino que se instaura en las formas de relación con el mundo a través de la transmisión de los valores culturales que se imprimen en el discurso, como la hegemonía del egoísmo e individualismo que se respalda en el desarrollo: “El desarrollo que nos pinta a nosotros el modelo capitalista y neoliberal es muy complejo porque en vez de desarrollo lo que estamos es en un retroceso humano la cosa más brutal” (Fragmento - Entrevista B1).

Así pues, el desarrollo humano que se profesa en la institución y el aula de clase, no es más que una reproducción de la noción de desarrollo desde la que se mide el desarrollo económico de la nación. Lo anterior se articula con el dominio de la ciencia como verdad de y en el mundo de la vida, en donde el conocimiento de sí, se configura a partir de la lecturas disciplinares que se retroalimentan con la alienación que supone la percepción del cuerpo como máquina inanimada de producción, y que de manera contigua supone una relación directamente proporcional entre el trabajo y la creatividad personal que emana como producto aislado de un yo.

“Lo que le sucede al hombre en las industrias (...) el desastre de lo psíquico de un humano que viene de los campos a verse sometido a unas lógicas de la productividad, esto lo retrata muy bien Chaplin en su maravillosa película del mundo moderno que un hombre que enloquece no, termina enloqueciendo Chaplin ahí atornillando las tuercas a la velocidad de producción que le da la gana al burgués dueño de la industria”

El estatuto de la disciplina psicológica -congruente con la capitalismo-, recrea un hombre atrapado en una continua competencia con lo de afuera con una psicología que refuerza la cosificación del ser desde sus lecturas de clasificación, estandarización, las lecturas del desarrollo

que estiman los tiempos de cada etapa de crecimiento y disponen los elementos mínimos esperados dentro de cada ciclo del desarrollo; esta encomienda la recibe la escuela desde la forma en que se organizan los niveles educativos, hasta las estrategias de enseñanza aprendizaje en la que se optimizan los resultados y el desempeño del estudiante; por tanto, hay un llamado a la disciplina psicológica emprender lecturas críticas y contextualizadas en el sector educativo, pues si bien (como la literatura lo refiere) no hay claridad respecto a los roles que el psicólogo en el contexto escolar debe apropiarse, es importante reconocer los objetivos que respaldan el servicio educativo a nivel estructural para poder migrar a una visión compleja del ser.

“Más que hablar de desarrollo debería hablarse de libertad del ser humano, a mí me gusta la idea de desarrollo si te brinda libertad, pero la idea del desarrollo para seguir ubicandote y señalando y acercandote, a mí esa idea de desarrollo no me gusta (...) yo creo que si uno es consciente digamos del desarrollo por dimensiones, darle un desarrollo a esa dimensión debería ser para liberar al hombre de la presión que le cae encima por el peso mismo del mundo, no para seguir oprimiendo” (Fragmento- Entrevista B7).

El segundo camino que responde a la naturalización de la relación Estado - educación como condición inmanente al ser resulta más inhabitable, debido a que la lógica de la educación institucionalizada que imprime la ejecución de actos determinados (tareas cognoscitivas, formas de relación) ha sustituido significados y sentidos alternos sobre la educación y sobre el ser humano en el orden del sentido común, y por tanto se ha naturalizado (y esto ha sido reforzado por la condición de obligatoriedad del servicio y la precarización de la vida que ha disgregado el rol de educador de la familia y lo ha relegado a la veeduría y garantía de la permanencia del estudiante en el sistema) el hecho de ir a la institución, al punto de asumir como análogos escuela y educación; por tanto, hacer rompimientos en esta dimensión es casi pensar en un nuevo contrato social, ya que la educación formal sirve como garante del Statu Quo del Estado.

“La escuela como un instrumento de reproducción de la cultura ¿Sí? De la cultura dominante digámoslo así ¿No? Que la escuela puede llegar a jugar ese papel de legitimar un Statu Quo, de enseñar a los niños que esa es la realidad y que no hay otra posible, más o menos, ¿Sí? Aunque no se les diga así, pero el niño aprende a ver la realidad solo desde

una perspectiva, ¿Desde cuál? Desde la perspectiva dominante” (Fragmento - Entrevista B5)

Dentro del abordaje de los conceptos centrales en los espacios de entrevista, se hace evidente el potencial que tiene el docente en la formación humana del estudiante, pues a partir de la forma en la que este asume su rol de docencia, y toma partida del contexto del que hace parte, siendo conocedor de la norma a la que está sujeto, puede generar movilizaciones y ejercicios de resistencia al interior del aula que promuevan nuevos significados y perspectivas del ser humano desde el propio rol de docente como desde la perspectiva que este tiene sobre el estudiante y sobre la cual se articula el escenario de aprendizaje en el que se movilizan significados a partir de la relación con el otro, la validación en el escenario educativo, y las nuevas posibilidades de relación.

Al momento de reconstruir las nociones de desarrollo humano que le permitiera a los investigadores reconocer los significados sobre los cuales se respalda el escenario de clase, se encuentran relaciones de correspondencia entre el discurso institucional (tanto del MEN como de la institución educativa) y las herramientas en las que los docentes se apoyaban para referirse a los significados de ser humano, educación y desarrollo humano; no obstante, pese a que en la lectura del desarrollo humano se entretejían los postulados descritos por el MEN al respecto del desarrollo integral, en el Estamento A emerge la dimensión espiritual como elemento central en el que se debería hacer la lectura del desarrollo humano.

Manifiesto a la Escuela...

La responsabilidad autoproclamada de la educación en el corpus institucional, que se erige congruentemente con las necesidades e intereses del sistema de mercado, ha abandonado al ser humano como figura central sobre la que debería reposar el ejercicio educativo, para centrar su atención en los trabajadores del futuro, en las personas que van a responder a los intereses económicos dominantes. La escuela se ha sacrificado por las pretensiones a las que está sometida como institución, para forjarse una mejor posición en la sociedad y apuntar mejor en los exámenes de Estado.

Este fenómeno responde, en esencia, a la erotización de la institución como centro del saber y a sus prácticas de escolarización que requieren de un alto grado de intervención gubernamental para que se garanticen los resultados estimados por los estándares que ingresan a la orden del día -sin advertir las realidades a las que se enfrenta-, y edifican los procedimientos sobre los cuales se responde a la noción cultural de mejorar la economía; aquella, que ha hecho de la escuela un lugar cerrado en donde no hay oportunidad de autorreflexión.

La pobre escuela, con todos los problemas que tiene, no alcanza a visionar la profundidad de lo que es aprender a ser humano; esta escuela que no le enseña a amar, esta escuela que no le transmite el valor de amor profundo por sus memoria sino que cada vez lo ubica más como migrante indignado en el primer mundo, -así sea habitante de estos países- pero un migrante de corazón y de pensamiento, porque pensó que la educación era formar el conocimiento y dejó de lado la formación afectiva, la formación humana de las personas, para entregarse a las conspiraciones intelectuales.

¡Qué interesante sería, que la escuela fuera ese instrumento para romper ese paradigma por medio del cual nos hemos construido todos nosotros y que los estudiantes sean ese objeto por medio del cual se rompa la realidad!

A la escuela le hace falta corazón... Hasta que nuestra escuela no pueda romper con esa naturalización que tiene de la ciencia como la única posibilidad, vamos a seguir teniendo una escuela que no es capaz de la formación integral, que no va a ser capaz de enseñar a senti-pensar, no va a ser capaz de enseñarle a amar la tierra, sino que siempre va a tener naturalizado el problema ideológico de la racionalidad occidental, de la racionalidad moderna y la racionalidad científica con sus propósitos de progreso y desarrollo, hasta que no se decolonice la escuela nuestra en esa óptica, no va a poder sembrar un desarrollo humano integral, porque lo único que está sembrado es desarrollo moderno y ya está visto que esa idea de desarrollo moderno no es desarrollista, es todo lo contrario.

Por tanto, nuestra escuela debe replantearse y cuestionar: ¿Para dónde va? ¿A qué está contribuyendo como escuela? ¿A qué le está jugando? ¿Qué intereses está representando? ¿Ese es el tipo de ser humano que desea formar? ¿Ese es el tipo de sociedad a la que quiere contribuir?

La escuela se debe plantear como reto la subversión, el ir contracorriente, y emprender un ejercicio de retorno que permita comprender qué significa el aprendizaje, que significa estudiar y qué significa acercarse al saber, que es apostar a lo más grande que tenemos como sociedad, que es el saber que hemos podido construir y de esta manera recuperar la capacidad de asombro y por ende de conocimiento.

Se trata entonces de una escuela con una educación que trasciende los límites de la palabra, para ser un lugar en el que se viva la justicia, el respeto, la paz , donde se viva una sociedad justa, una sociedad donde se respeten las opiniones, donde se pueda disfrutar de libertad, donde se viva el amor. ¡Más que hablar sobre eso, es vivirlo! - en la escuela y en la familia-, y en esa medida, preparar el terreno para mirar críticamente la sociedad, y buscar el cambio en ella. La escuela debe ser un espacio en el que se favorezcan herramientas de pensamiento y actitudes que le permitan al estudiante entender el mundo en el que vive o por lo menos acercarse a su entendimiento y poder contribuir efectivamente a los cambios que requiere el mundo, para gozar de mejores condiciones de vida y alcanzar niveles más altos de realización en él.

Necesitamos una educación de calidad en tiempo y en acompañamiento, con una escuela que se interese no solo por como potenciar las habilidades del niño a nivel racional, sino que haga un movimiento de retorno al cuerpo, que le dé importancia a lo que pasa en el cuerpo y lo reconozca como territorio de enunciación para responder al sentido; el cuerpo es conciencia que posibilita la comprensión de lo que sucede en el exterior e inciden en el interior. En la medida en que se reivindique la castración occidental del cuerpo que la escuela asumió con la bandera desarrollista, el ejercicio educativo -al superar los rompimientos de la disciplina- retornará al seno de su ejercicio al ser, al ser en su facticidad, y la educación se tratará entonces de asumir la vida con responsabilidad desde un acto subversivo que permite dudar sobre los significados dados y que le otorga la posibilidad de saberse cuestionar, no solo cuestionar al otro sino cuestionarse a sí mismo, y de esta manera valorar la realidad, favorecer la transformación de la

cultura, actuar en ella y aportar a la construcción de nuevas realidades mejores desde las potencialidades humanas como el aprender, el crear, y aquello que se puede llegar a ser siendo.

Hay un trabajo grande allí, pero es un trabajo conjunto: por una parte, un trabajo docente de involucramiento, y un involucrarse humanamente que le permita al docente reflexionar sobre su praxis, y cuestionar con el estudiante los contenidos que va a enseñar, que se reinterprete la labor docente en el marco de una crítica a los modelos tradicionales en el ejercicio pedagógico -especialmente en el proceso evaluativo- y se deconstruyan las posturas de desconocimiento del sí mismo y del otro, para así poder establecer el diálogo en todas sus manifestaciones lingüísticas y como medio de concientización sobre las problemáticas sociales.

La educación como acto subversivo es un acto de libertad, en esas dos premisas, la subversión y la libertad hay un reto grande, porque aquel que se autodenomine subverso o el que exprese libertad va contracorriente a políticas institucionales y nacionales que se auspician en la ideología económica; finalmente no depende mucho de la escuela o del programa académico, sino depende del sujeto, pueden ser ese sujeto encerrado en la escuela, o pueden ser ese maestro...

Conclusiones

Retomando la pregunta y los objetivos de investigación, a la luz de los planteamientos expuestos por Lãngle frente al desarrollo humano y los resultados obtenidos a lo largo del proceso investigativo es posible dar cuenta de las siguientes conclusiones:

- La escuela que imparte educación formal en Colombia tiene gran influencia en la manera en que se desarrolla el ser humano, ya que esta se convierte en una institución que se ha naturalizado dentro del contexto y la sociedad, dentro de la cual se reproducen las dinámicas y discursos propios de la cultura dominante
- La escuela al cumplir con los objetivos previamente estructurados por el Estado posibilita una forma de desarrollo humano que responde a dinámicas de mercantilización, dentro de las cuales se entiende a la escuela como una empresa y las relaciones que se dan dentro de esta se enmarcan en la dinámica proveedor-cliente.
- El ser humano al ser ingresado o al ingresar a la escuela se encuentra con discursos y dinámicas permeadas por ideas capitalistas del desarrollo, que promueven la competitividad y dentro de las cuales se pierde de vista la figura del ser humano como ser complejo, dialógico, sensible, capaz de crear, de empatizar, de ser y ofrecer vida.
- Al ser la escuela la institución que reproduce los discursos y dinámicas capitalistas otorga al ser humano desde su ingreso a esta una serie de sentidos y significados dentro de los cuales se empieza a enmarcar la vida de la persona, moldeando así desde la infancia formas de relación a nivel interpersonal e intrapersonal y formas de comprender, actuar y dar sentido a el mundo y a la existencia misma.
- Se reconoce la importancia de rescatar la educación entendida como esa transmisión de conocimientos y experiencias que pasa de una generación a otra y que no está necesariamente anclada a un espacio y tiempo específico, sino que se da en el marco de las relaciones cotidianas y el experimentar de la vida, dentro de lo cual es posible el cuestionamiento, la exploración, el reconocimiento de sí mismo y del entorno, la reflexión y toma de consciencia.
- Se debe hacer una nueva apuesta al desarrollo humano desde el marco de la escuela, dentro de la cual en primera instancia se reconozca al ser humano como ser complejo y agente activo de todos los contextos, capaz de interactuar consigo mismo, con los otros y con lo otro a partir de un ejercicio consciente y responsable que le otorgue libertad y que le facilite comprender el sentido de su existencia y potenciar sus habilidades para encaminarlas hacia una existencia plena.

- Se reconoce a la familia como un pilar fundamental dentro del proceso del desarrollo humano, ya que al ser la primera experiencia de relación -y en comunión con la escuela- puede favorecer nuevas posibilidades en el mundo, al recuperar su rol de educador
- Se hace un llamado a la psicología como disciplina que actúa en contextos educativos y que además contribuye a la construcción de ideas y teorías sobre el desarrollo humano, para que retorne a la esencia de su ciencia, para que recupere el interés por su fenómeno de estudio, por el ser humano como una integralidad y no como un mero receptor, acumulador y reproductor de conocimiento.

Aportes y limitaciones del ejercicio investigativo

Si bien lo esperado en los procesos investigativos es una incidencia en los contextos científicos y académicos, no se debe dejar de lado que dicho proceso como acción humana dentro contextos humanos y con interacción humana, repercute también la vivencia subjetiva de quienes participan, para esta oportunidad se hace muy importante resaltar los aportes y reconocer las limitaciones que se reflejan en la vida personal y profesional de los investigadores que pusieron parte de su ser en el ejercicio juicioso, ético, responsable y riguroso de la investigación y también los aportes y limitaciones del ejercicio en sí mismo.

El proceso de la investigación más allá de ser una actividad meramente académica, se convierte en un espacio de reflexión profunda y crítica entorno a las temáticas que inciden la existencia humana directamente, no es solo reconocer lo que sucede (lo cual es muy importante) sino también recoger experiencias humanas que aporten a la construcción de nuevas formas de comprender e incidir en lo humano. Para esta oportunidad no solo se confirma una hipótesis que habla acerca de un desarrollo mercantil humano, sino que además se rescata la vivencia del docente y del formador, que bajo visión del estudiante puede convertirse en el “malo del paseo”, debido a una perspectiva fundamentada en experiencias muchas veces desagradables y expectativas que no siempre se pueden cumplir dentro del contexto.

Dicho esto, unos de los principales aportes de la investigación tanto a la academia como a la vida personal y profesional del los investigadores es precisamente, reconocer que todos los actores que participan del teatro de la escuela están profundamente atravesados por dinámicas

socioculturales y políticas que “amarran” las libertades a la hora de promover un conocimiento crítico y sincero, es decir un conocimiento necesario no solo para tener capacidades técnicas que sostengan la vida que el capitalismo configuró, sino que sea un conocimiento que permita al ser humano desarrollarse de manera profunda, espiritual, cooperativa y sobre todo fraternal.

Por otro lado, surgen cuestionamientos importantes del rol de la psicología como disciplina con múltiples formas de concebir lo humano, cuestionamientos como una invitación a romper con los paradigmas tradicionalistas que conciben el sujeto dentro de parámetros de normalidad y control, haciendo, en este caso, una invitación a la psicología educativa a girar su mirada a la totalidad de lo humano al interior de los contextos escolares sumando a su labor de los procesos de enseñanza - aprendizaje, una ampliación de sus perspectivas hacia un acercamiento a la existencia humana de las personas que hacen parte del contexto, es decir reconocer la importancia de la escuela entorno de socialización donde no se enseña únicamente se debe aprender, sino que va más allá, dando congruencia a la educación como algo innato de lo humano y que por lo tanto adquiere importancia en el desarrollo, comprendiendo este no sólo cognitivamente, sino pensando la pregunta del desarrollo humano en términos de la existencia y libertad.

Así mismo a nivel personal, el proceso supone un movimiento de conciencia y reflexión entorno a las herramientas que los investigadores tenían y aquellas que adquirieron a nivel profesional y humano; adicionalmente es un “darse cuenta” de algunas deudas que tiene la psicología con la educación como la importancia de contribuir a un ejercicio educativo empático, cooperativo, en términos generales más humano ya que aunque a veces no es evidente, el discurso psicológico tiene fuerte incidencia en las formas de comprender y constituir las formas de relación dentro del contexto. Por lo tanto es una invitación a la psicología para que empiece a trascender y abrir la lectura desde diferentes apuestas y no solo las tradicionales.

Por otro lado es importante recuperar el diálogo con la familia en el proceso educativo más allá de la comprensión del cliente y por ende una relación directa con el dinero; adicionalmente trascender la lectura del padre como garante de la norma institucional y recuperar la educación como proceso conjunto entre familia, escuela y estudiante, esto es importante ya que parece que

el rol del padre de familia se está moviendo de ser activo a un rol pasivo que funciona para limitar al estudiante en los reglamentos de la institución.

Ahora bien la presente investigación tiene un fuerte aporte a la universidad debido a que en medio de la revisión de antecedentes, el equipo nota que en el repositorio estudiantil no se encuentran variedad de investigaciones sobre el desarrollo humano con relación a los contextos de educación formal, con miras desde el paradigma cualitativo, lo que hace de la presente investigación una buena forma de seguir construyendo el camino de comprensión del desarrollo humano en la escuela desde una perspectiva educativa, social, política, psicológica e incluso existencial. En este orden de ideas el desarrollo humano parece pensarse casi exclusivamente desde lo cuantitativo por “facilidades” metodológicas, además de tener una carga discursiva del ordenamiento racional y categorial del desarrollo enmarcado en la normalidad evolutiva.

Finalmente otro aporte personal en el proceso de realizar investigación es precisamente entender lo que es la investigación cualitativa y sus requerimientos, darse cuenta de que el proceso en sí mismo exige idas y vueltas en el proceso. Adicionalmente fue un refuerzo en cuanto a habilidades emocionales, se aprende a tener paciencia y buscar soluciones a diversas adversidades, todo a partir del diálogo. Un último aporte (pensando que seguramente falten más) es alrededor del tema de la investigación, en cuanto a la invitación a reflexionar y tomar conciencia desde la profesión y sobre todo desde lo que se es todos los días, desde lo cotidiano, ya que se quiera o no, la carga sociocultural lleva a las personas a que de manera inconsciente reproduzcan los discursos de todos los tipos, tanto opresores como liberadores y es ahí donde el pensamiento crítico fruto de las experiencias (en este caso y de manera especial la experiencia investigativa), tiene un papel importante en reconocer si dichos discursos aportan o no a la vida de las personas a nivel individual y social y como es que lo hace.

Dentro de las limitaciones que emergieron en el curso del ejercicio investigativo, se enmarcan los vacíos teóricos en torno a la aplicabilidad de las estrategias de investigación cualitativa frente a las demandas institucionales que orientan la elaboración de trabajos de investigación, de manera particular, el hecho de lograr la coherencia interna y claridad entre el abordaje de los apartados metodológico, epistemológico y paradigmático; en esta misma línea son evidentes los

vacíos en la formación profesional, al respecto de áreas como la psicología política y el bagaje teórico práctico de otros paradigmas en la investigación cualitativa.

Por otra parte, debido a la naturaleza del fenómeno que responde regularmente a perspectivas teóricas de orden cuantitativo, y debido a la falta de desarrollo investigativo en el terreno de la educación formal al respecto del desarrollo humano, la búsqueda de material bibliográfico se llevó más tiempo del esperado. Finalmente, debido a la contingencia del COVID-19, y las variaciones entre modalidad y alternancia (con las limitaciones constitucionales que se suman a la reconfiguración del escenario de clase) fue imposible llevar a cabo un ejercicio riguroso de observación participante desde la inmersión al contexto hasta las condiciones limitadas de observación por la contingencia del uso de la cámara y el micrófono de los asistentes al aula de clase.

Sugerencias

A fin de ampliar la lectura sobre el desarrollo humano en el contexto de la educación formal, sería importante rescatar las voces de los estudiantes al respecto de los significados de ser humano al interior de la escuela que imparte educación formal en Colombia y reconocer como desde el rol del estudiante se concibe el lugar del ser humano en la práctica educativa; de igual manera, sería interesante hacer investigaciones que den cuenta de las particularidades territoriales del servicio educativo que permitan dimensionar las lecturas que se hacen sobre el desarrollo humano y las posibilidades de generar diálogos tanto al interior de la institución educativa (docente- estudiante), como al exterior, engendrar relaciones con redes universitarias en donde se pueda hacer la recepción de las realidades a las que se enfrenta el docente, para así favorecer la cualificación docente, desde lecturas contextualizadas y pertinentes del ejercicio profesional. Sería igualmente importante desarrollar ejercicios de investigación en torno al fenómeno del desarrollo humano, que incluyan otras formas de educar (educación no formal, educación informal, educación especial).

Frente a los caminos que quedan por recorrer al momento de hablar de las posibilidades de desarrollo en el contexto de la escuela en congruencia con la propuesta de desarrollo del análisis existencial y entendiendo que el conocimiento sobre el mundo es lo que hace sujeto al ser, valdría la pena preguntarse si el retorno a la consciencia del cuerpo es una posibilidad o camino

para rescatar la condición de ser humano ¿Cómo trazar caminos de negociación en la escuela que permitan fomentar el desarrollo pleno del ser? Finalmente, atendiendo a las deudas de la disciplina en el contexto de la educación formal, valdría la pena indagar sobre ¿Cuáles son los caminos que podrían erigirse para atender a las deudas de la disciplina sobre el ejercicio educativo? y propiamente sobre ¿Cómo hacer un ejercicio crítico y ético dentro del marco de la institucionalidad de la escuela que vaya en la misma vía del ser humano?

Referencias

- Acosta, F. (2012). Educar, enseñar, escolarizar: el problema de la especificación en el devenir de la pedagogía (y la transmisión). *Tendencias Pedagógicas*, (20), 93-105. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4105072>
- Ademar, H. (2013). La educación: clave para el desarrollo humano. Una perspectiva desde la educación auténtica. *Análisis. Revista Colombiana de Humanidades*, (82), 57-85. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5155/515551537003.pdf>
- Alonso-Jiménez, L. (2011) Educación y desarrollo humano. Hacia un modelo educativo pertinente. *Revista de educación y desarrollo humano*. (19), 43-50. Recuperado de https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/19/019_Alonso.pdf
- Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay (Ed.). *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias* (pp. 33-54). España: Fondo de Cultura Económica.
- Amezcuza, M. (2015). El trabajo de campo etnográfico en salud. Una aproximación a la observación participante. *Index de Enfermería*, (30), 30-35. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/50643/2000-ied-observacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Anderson, G. L. (1989, otoño). Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions [Etnografía crítica en educación: Orígenes, actualidad y nuevas tendencias]. *Review of Educational Research*, 59(3), 249-270. Recuperado de <http://www.cedu.niu.edu/~walker/research/Ethnography%20Critical.pdf>
- Aspiunza, J. (1998). *Martin Heidegger ontología hermenéutica de la facticidad*. Madrid, España: Alianza Editorial. Recuperado de <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2014/03/163579652-heidegger-martin-ontologia.pdf>
- Barragan, M. y Cepeda, J. (2017). Hermenéutica existencial en *Ser y Tiempo* de Martín Heidegger. *Cuadernos de filosofía Latinoamericana*, 39(118), 115-141. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6745293>
- Barragán, R., y Wanderley, F. (2009). Etnografías del Estado en América Latina. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (34), 21-25.
- Bicocca, M. (2019). Filosofía de la educación superior y desarrollo humano integral. Avances desde el enfoque de capacidades (capability approach). *Psicopedagogía*, 11(14), 134-154. Recuperado de <https://www.cicuyo.org/ojs/index.php/Psicoped/article/view/119/113>
- Bolívar, I. J. (1999). Sociedad y Estado: La configuración del monopolio de la violencia. *Revista Controversia*, (175), 12-39. Recuperado de <https://revistacontroversia.com/index.php?journal=controversia&page=article&op=view&path%5B%5D=313>
- Botticelli, S. (2016). La gubernamentalidad del estado en Foucault: Un problema moderno. *Praxis Filosófica*, (42), 83-106. doi: <https://doi.org/10.25100/pfilosofica.v0i42.3168>
- Capó, J. S. (1986). Psicología humanista y educación. *Anuario de Psicología*, (34), 85-102.
- Carpintero, H., Mayor, L. y Zalbidea, M. (1990). Condiciones del surgimiento y desarrollo de la psicología humanista. *Revista de filosofía*, 3(3), 71-82.

- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Colom, A. J. y Melich, J. C. (1997). *Después de la modernidad: nuevas filosofías de la educación*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1090 del 6 de septiembre de 2006 por la cual se reglamenta el ejercicio profesional psicológico, se dicta el código deontológico y bioético. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1194 por la cual se expide la ley general de educación*. Bogotá D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Constitución Política de Colombia (1991). 7 de Julio de 1991 (Colombia).
- Cortés, F. (2010). El contrato social liberal: John Locke. *Co-herencia* , 7 (13), 99-132.
Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872010000200005&lng=en&tlng=es.
- Creswell, J. (2014). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. United States of America: SAGE Publications.
- Dator, J., Pratt, D. y Seo, Y. (2006). *Fairness, Globalization, and Public Institutions: East Asia and beyond*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii i Press.
- De Alba, A. (1996). *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. México: UNAM. Recuperado de https://issuu.com/yesicaolivera/docs/1cd14a_teoria-y-educaciion
- De castro, A. y García, G. (2008). *Psicología clínica. Fundamentos existenciales*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Uninorte. Recuperado de https://www.academia.edu/37281508/Docslide_psicologia_clinica_fundamentos_existenciales_569ece0bb620a

Decreto 1075 de 2015 [Ministerio de Educación Nacional]. *Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. 26 de mayo de 2015.

De Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
Recuperado de <http://jbposgrado.org/icuali/investigacion%20cualitativa.pdf>

Delgado, H. (1949). La persona humana desde el punto de vista psicológico. *Actas del Primer Congreso Nacional de Filosofía. Argentina* (1), 270-280.

De Sousa, B. (2011). Introducción: Las Epistemologías del Sur. CIDOB.
https://www.cidob.org/es/articulos/monografias/iv_training_seminar_formas_otras/introduccion_las_epistemologias_del_sur

Departamento Nacional de Planeación (2011) Guías para la gestión pública territorial. Elementos básicos del Estado Colombiano. Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Desarrollo%20Territorial/Guia%20Elementos%20Basicos%20Estado.pdf>

Droguett, F. (2009). Discusiones de metodología La observación en la investigación social: la observación participante como construcción analítica. *Temas Sociológicos*, (13), 49-66.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6780076>

Echavarría Grajales, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de la identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006

Escoubas, É. (2009). “Mythos, logos, epos son la palabra” (Heidegger). *Areté*, 21(2), 401-410.
Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2009000200008

- Flores, A. (2013) *El concepto de soberanía y sus transformaciones, con especial referencia al caso mexicano* (Tesis doctoral). Recuperado de <http://repositorio.ucam.edu/bitstream/handle/10952/734/Tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión.*(Traducción de Aurelio Garzón del Camino). Siglo Veintiuno editores Argentina s.a. Recuperado de <https://www.ivanilich.org.mx/Foucault-Castigar.pdf>
- Gallego, A. (2018). Acercamiento a la historia de la educación en Colombia y el contexto social de Cartagena: Posibilidad para comprender las trayectorias escolares como resultado de las dinámicas políticas. *Zona Próxima*, (28), 57-69. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n28/2145-9444-zop-28-00057.pdf>
- García, A. (31 de diciembre de 2016). La globalización ha muerto [opinión en un blog]. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/11761-la-globalizacion-ha-muerto>
- Garzón, A. (2008). Teoría y práctica de la psicología política. *Información psicológica*, (93), 4-25. Recuperado de <https://www.uv.es/garzon/adela/publicaciones/Teoria%20y%20Practica%20de%20la%20Psicologia%20Politica-2ed.pdf>
- Guba, E., Lincoln, Y. (2005). *Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa.* Recuperado de http://sgpwe.izt.uam.mx/pages/egt/Cursos/MetodoLicIII/7_Guba_Lincoln_Paradigmas.pdf
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad.* Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores, S.A. Recuperado de <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2016/01/etnografi-a-Me-todo-campo-reflexividad.pdf>
- Gravini, M., Porto, A. y Escorcía, L. (2010). El psicólogo educativo en la actualidad: un facilitador del desarrollo humano integral. *Psicogente*, 13(23), 158-163. Recuperado de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1821/1737>

- Han, B. (2015). *Psicopolítica: neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona, Spain: Herder Editorial. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/45780?page=13>.
- Heidegger, M. (1986). *Ser y tiempo* (Trad. José Gaos). Fondo de cultura económica. Recuperado de <https://escuelafilosofiaucsar.files.wordpress.com/2015/09/heidegger-ser-y-tiempo-josc3a9-gaos.pdf>
- Heinrich, B. (1978). La cuestión del sentido en la filosofía actual. *Anuario Filosófico*, 11(2), 9-26. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/anuario-filosofico/article/view/30377>
- Hernández, B., Vygotsky, L. (2015). *Obras escogidas tomo 1*. Create Independent Publishing Plaform. ISBN 1512146013.
- Hobbes, T. (1980) *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <http://www.unizar.es/departamentos/filosofia/documents/Hobbes-Thomas-Leviatan-FCE-Estractos.pdf>
- Jodelet, D. (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque de las representaciones sociales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 3(5), 32-63. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-81102008000200002&script=sci_arttext
- Kaplan, M. (2008). *Estado y globalización*. Instituto de Investigaciones Jurídicas - UNAM. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/72326?page=29>
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *FQS*, 6(2), Art.43 Recuperado de <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/2715>
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, (7), 19-39. Recuperado de <http://files.mytis.webnode.cl/200000020-f1c75f2c42/Krause.%20M.%3B%20La%20invest>

[igaci%C3%B3n%20cualitativa.%20un%20campo%20de%20posibilidades%20y%20desaf%C3%ADos.pdf](#)

Kropotkin, P. (2001). *El Estado*. Recuperado de:

[https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Kr%C3%B6pokin,%20Piotr%20\(1842-1921\)/Kropotkin,%20Piotr%20-%20El%20estado.pdf](https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Kr%C3%B6pokin,%20Piotr%20(1842-1921)/Kropotkin,%20Piotr%20-%20El%20estado.pdf)

Ladino, W. (2008) *Organización del Estado colombiano y formas organizativas del Estado a nivel territorial*. Bogotá: ESAP. Recuperado de

<http://www.esap.edu.co/portal/wp-content/uploads/2017/10/1-Organizacio%CC%81n-del-Estado-Colombiano-y-formas-Organizativas-i.pdf>

Längle, A. (1998). Las cuatro condiciones fundamentales para una existencia plena. Viena, Austria: Suess-Gasse. Recuperado de

<http://www.webaholics.at/userfile/doc/MF—Las-4-Condicion-Fund-Exist-Plena-Basel.pdf>

Längle, A. (2003). The art of involving the person. *European Psychotherapy*, 4(1), 47-58.

Recuperado de

<https://www.icae.cl/wp-content/uploads/2013/06/El-arte-de-involucrar-la-Persona.pdf>

Längle, A. (2018). Das sein ist im werden - Entwicklung im existentiellen paradigma.

Existenzanalyse, 35(2), 31-43. Recuperado de

<https://www.icae.cl/wp-content/uploads/2020/02/La%CC%88ngle-El-ser-esta-en-el-dev-enir.pdf>

León, A. (2001). ¿Por qué se odia el aprendizaje?. *Educación y Familia*, 1(1), 14.

León Saenz, A. y Pereira Pérez, Z. (2004). Desarrollo humano, educación y aprendizaje. *Revista Electrónica Educare*, (6), 71-92. doi: <https://doi.org/10.15359/ree.2004-6.5>

- Lozano, V. (2004). Heidegger y la cuestión del ser. *Espíritu*, (130), 197-212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1253483>
- Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, (44). doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas. Recuperado de https://www.academia.edu/29811850/Ciencia_y_Arte_en_La_Metodologia_Cualitativa_Martinez_Miguel_PDF
- Mejía, O. (2014). Elementos para una hermenéutica crítica: Una introducción al problema del método en las ciencias sociales y el derecho. *Pensamiento Jurídico*, (39), 15-53. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7136931>
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta-De Agostini, S.A. Recuperado de https://monoskop.org/images/9/9b/Merleau-Ponty_Maurice_Fenomenologia_de_la_percepcion_1993.pdf
- Molina, J. A. (2017). Nuevos discursos de la educación: escolarización, aprendizaje, autogobierno y performatividad. *Folios*, (45), 103-111. doi: <https://doi.org/10.17227/01234870.45folios103.111>
- Montero, M. y Dorna, A. (1993). La psicología política: una disciplina en la encrucijada. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(1), 7-15.

- Muñoz, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73, 317-336. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/rfilosof/v73/0718-4360-rfilosof-73-01-00317.pdf>
- Nasser, Y. B. A. N. (2010). A identidade corpo-psique na psicologia analítica. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 10(2), 325-338. doi: <https://doi.org/10.12957/epp.2010.8957>
- Noguera, C. (20 de Octubre de 2015). *Pedagogía como gobierno de sí y de los otros o del problema del adiestramiento y la ejercitación humana* [Archivo de Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=X9bG9DaMDCo&ab_channel=UniversidadPedag%C3%B3gicaNacional
- Olaz, A. (2012). *La entrevista en profundidad: justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Oviedo, España: Septem Ediciones. Recuperado de <https://elibro.net/es/ereader/usta/42044?page=22>
- Papalia, D. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá: McGraw-Hill. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10637/2315>
- Patrón, P. (1989). Tensión conceptual entre “aplicación” y “lingüística” en la hermenéutica filosófica de H.G Gadamer. *Areté*, 1(1), 109-130. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5669965>
- Pellecer, L. (2018). Hacia una propuesta de etnografía crítica, 16(6) 1-10 Recuperado de http://iihaa.usac.edu.gt/sitioweb/wp-content/uploads/2018/12/ED16_LPellecer.pdf
- Pérez, C. (1967a). *Tratado de Derecho Penal, T. 1*. Bogotá, D.C.: Temis.
- Perkins, D. (2001). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona, España: Gedisa.

- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. (Traducción de Editorial Labor, S.A). Barcelona, España: Editorial Labor, S.A. Recuperado de http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Ponce, A. (1974) *Educación y lucha de clases*. Madrid, España: Editoriales AKAL S.A. Recuperado de http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_ANIBALPONCEEd ucacionyLuchadeClaes.pdf
- Pozo, M. M. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. España: Biblioteca Nueva.
- Puigrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, (146), 90-101.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-40. Recuperado de <https://addi.ehu.es/handle/10810/48130>
- Quintana, A. (2006). Metodología de la investigación científica cualitativa. En A. Quintana y W. Montgomery. (Eds.), *Psicología tópicos de la actualidad* (pp.65-73). Lima, Perú: UNMSM.
- Ramos, H. (2011). Perspectiva de desarrollo humano en la universidad. *Revista de la Universidad de la Salle*, (56), 137-145. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=ruls>
- Ramos, C. A. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Avances en Psicología*, 23(1), 9-17 doi: <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.167>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es> [13 de septiembre, 2020].

Restrepo, J. (2008). Codificaciones penales y realidad criminológica en Colombia, Bogotá, Universidad Santo Tomás.

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação*, 31(1), 11-22.
Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf>

Riveros Aedo, E. (2014). La psicología humanista: sus orígenes y su significado en el mundo de la psicoterapia a medio siglo de existencia. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 12(2), 135-186. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612014000200001

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004

Rocha, A. (2019). La batalla jurídica de la contradicción valor-valor de uso en el constitucionalismo ecuatoriano de 2008: el caso del parque nacional del Yasuní. In Cervantes D., Rocha B., y Maqueira L. (Eds.), *Derecho, lucha de clases y reconfiguración del capital en Nuestra América Vol.1* (pp. 181-202). Ciudad de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. doi: 10.2307/j.ctvnp0kgr.13

Rojas, G. H. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

Romero, M. (1993). *Teoría General del Derecho Administrativo*. México: Porrúa, S.A.
Recuperado de https://www.academia.edu/42945839/MIGUEL_ACOSTA_ROMERO_Teor%C3%ADa_General

Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eline soziologie der weltbeziehung*. Berlín: Suhrkamp.

- Rubio, M. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. doi: <https://doi.org/10.22380/2539472x.386>
- Salazar Caceres, C. (2016). Breve historia del derecho penal colombiano. *Revista principia Iuris*. 13(26) 35-53. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/piuris/article/view/1135/1100>
- Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: AFRO editores e impresores Ltda. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2815/1/Investigaci%c3%b3n%20cualitativa.pdf>
- Spindler, G. (1987). *Education and cultural process. Anthropological approaches*. Waveland Pr Inc. Recuperado de https://cazembes.files.wordpress.com/2014/05/transmision_cultura_spindler.pdf
- Schmitt, C. (2004) *El Leviathan en la teoría del Estado de Thomas Hobbes*. Granada, España: Editorial Comares. Recuperado de http://ffyl1.uncu.edu.ar/IMG/pdf/schmitt_carl-_el_leviathan_en_la_teoría_del_estado_de_tomas_hobbes.pdf
- Soares, A. P., Guisande, M. A. y Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753-765.
- Suniga, N. (2020). *Teoría social y política de izquierda*. Buenos Aires, Argentina: Teseo. Recuperado de: <https://www.teseopress.com/teoriasocialypolitica>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de

http://chamilo.cut.edu.mx:8080/chamilo/courses/MODELOSDEINVESTIGACIONII2019I/II/document/libro_metodo_de_investigacion.pdf

Thorsen, D. E. y Lie, A. (2006). What is neoliberalism?. Oslo, *University of Oslo, Department of Political Science, Manuscript*, 1-21.

UCLA, C. d. (s.f.). Apéndice D: Consideraciones éticas en investigaciones con seres humanos.

Recuperado el 23 de julio de 2014 de

http://healthpolicy.ucla.edu/programs/health-dataespanol/Documents/apendice_D_elaborando.pdf

Vélasquez Moreno, J. E. (2010). Categorías esenciales para comprender la existencia del ser humano y sus transformaciones en la psicología humanista existencial. *El Ágora USB*, 10(1), 37–53. doi: <https://doi.org/10.21500/16578031.363>

Velazco, E. (2009). *Fundamentos en filosofía política y teoría del Estado*. Buenos Aire, Argentina: El Cid Editor | apuntes. Recuperado de <https://elibro.net/es/lc/usta/titulos/29450>.

Vergara, P. (2011). *El sentido y el significado personal en la construcción de la identidad personal* (Tesis de maestría). Universidad de Chile, Chile.