



UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN: DESARROLLO HUMANO
COHORTE VIII

ACTUACIÓN SOCIO-EDUCATIVA EN HUMANIDADES
Estudio sobre la ética y la estética en perspectiva bio-pedagógica

Autora

LICETH JOHANNA QUINTERO FERNÁNDEZ/

Código 1086343

Asesor de la Obra de Conocimiento

JULIÁN ARIAS CARMEN

Santiago de Cali, Colombia

2012

Agradecimientos

*A mi voluntad,
mi fe y mi confianza.*

*A las energías planetarias
Y cósmicas que
me transmitieron
fuerza para continuar.*

*A Dios y a los ángeles,
Por acompañarme.*

*Y a todas aquellas personas
que se presentaron con su
desinteresada luz
a iluminar esta obra de
indagación
en momentos de caos.*

*Pero sobre todo
gracias a mi familia
a mi madre, mi padre y mi hermano,
por estar ahí de principio a fin
atentos y dispuesto apoyándome
en esta importante tarea de vida.*

*Gracias al tiempo por no ser tan nefasto
Y a las Eureka que me visitaron.*

*Gracias al arte, y a lo que aún no existe
Y al acontecimiento de la vida
que nos invita a emancipar
sin miedo constantemente
nuestras ideas.*

Liceth Quintero

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
1 PRESENTACIÓN	5
2 LA EMANCIPACIÓN CREADORA / AUTO-ECO-BIOGRAFÍA	11
3 CAPITULO I: PRIMER ELEMENTO: EL VER / CONTEXTOS Y REFERENTES	20
3.1 Los diversos sentidos conceptuales de la praxeología pedagógica	20
3.2 La praxeología pedagógica en contextos universitarios de función social humanística	23
3.3 Contexto multidimensional de la creatividad desde un enfoque del desarrollo humano y social	38
4 CAPITULO II: SEGUNDO ELEMENTO: EL JUZGAR / CONEXIONES Y DEVENIRES DESDE LOS TRAYECTOS, RUTAS Y TRAZOS CREATIVOS DE ACCIÓN TRANSFORMADORA. METÓDICA.	52
4.1 Elementos fundantes generadores de nuevos criterios de acción, ideas, valores y significados	55
4.1.1 <i>Introspección</i>	55
4.1.2 <i>Inmersión</i>	58
4.1.3 <i>Reinvención</i>	60
5 CAPITULO III: TERCER ELEMENTO: EL ACTUAR / ACTUACIONES EN PERSPECTIVA DE HUMANIDAD	68
5.1 <i>Voluntad sensible</i>	79
5.2 Actuación socio-educativa en perspectiva bio-pedagógica	82
6 DEVOLUCIÓN CREATIVA: MÁS ALLÁ DE LAS VISIONES /Concluyendo y proyectando en gesto de esperanza	95
7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	100
8 ANEXOS	
8.1 Invitación a participar en el grupo focal EUREKAS en el marco de la investigación socio-educativa: crear-activa-mente praxeología en el mundo real.	107
8.2 Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación socio-educativa.	110
8.3 Ficha para la sistematización de experiencias significativas / asociable a la creación activa de praxeología en un mundo real.	115

RESUMEN

El propósito de este documento es recuperar, mediante la escritura, la experiencia de indagación en donde la acción educativa es leída desde la perspectiva de la praxeología pedagógica y la multidimensionalidad de la creatividad. Dicha acción, sustentada por el diálogo epistémico, da lugar a la construcción de la noción de actos bio-pedagógicos, que hacen converger la dimensión tanto de lo ético como de lo estético en la escena del aula. Estas dimensiones dentro del eje argumentativo del texto afloran una posición acerca del lugar de lo poiesico y lo emancipador del ser humano en la tarea socioeducativa en tiempos de tensión entre la fe y la razón. Como parte de los requerimientos de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano de la Universidad de San Buenaventura se incluye una sección denominada auto-eco-biografía en donde la autora explora, iniciando un repliegue subjetivo, el origen de la pregunta problematizadora que se dinamiza desde el acto indagador hacía la búsqueda de criterios de acción que permitan potencializar la función socioeducativa. El punto de convergencia de las distintas tramas desplegadas se cifra en la acción formativa en humanidad.

Palabras claves: Ética, estética, creatividad, praxeología, humanidad, bio-pedagogía

ABSTRACT

The purpose of this paper is to recover, through writing, inquiry experience where educational activity is viewed from the perspective of educational praxeology and multidimensionality of creativity. This action, supported by epistemic dialogue leads to de construction of the concept of bio-pedagogical acts, they do converge both the ethical dimension of the aesthetic as the scene of the classroom. These dimensions within the argumentative axis position of the text emerge about the place of poiesico and emancipation of human being in the socio task in times of the tension between fait and reason. As part of the requirements of the Master of Education: Human Development at the University of San Buenaventura is a section called auto-eco-biography where the author explores, initiating a withdrawal subjective question the source of the problem that is energized from questing the act was to seek criteria of action to fortify the social and educational role. The point of convergence of the different frames is displayed in the formative figure in humanity

Keywords: *Ethic, esthetic, creativity, praxeology, humanity, society, bio-pedagogy.*

1. PRESENTACIÓN

Esta Obra de Conocimiento presenta el resultado (parcial pero deliberado en el sentido en que constituye un alto estratégico en un proceso de indagación que aspira trascender los límites de la academia propiamente dicha) de una experiencia de indagación que inició bajo el reconocimiento subjetivo de la condición humana en rasgos de esperanza y actuación social. Aquí se evidencian los vacíos, dudas e incertidumbres de la existencia humana pero, sobre todo, del quehacer docente. Como su nombre lo indica, la Obra de Conocimiento es fruto del entrecruce de lo vital del acto humano en tiempo presente y lo posible del acto creador en función socio-educativa; es decir, se trata de una obra de pensamiento y acción que construye vida, movimiento, y transformación.

En cierto sentido, esta obra vital pretende indagarse y ser un acto creativo de procreación de reflexión de la praxis (praxeología pedagógica) a través de la recursividad y emancipación de las ideas. Más que una concertación sobre algo que se debe gestar en contexto real -es más que texto, más que una apuesta epistémica-, se trata de una exhortación que deviene metamorfosis espiritual en la vida de quien se indagó. Por ello, además de obra de conocimiento, es una obra de arte – un acto poiésico- que se puede apreciar con todos los sentidos: se puede leer simplemente o admite una inmersión que se haga con los ojos del corazón, en la que se pueda tocar y también palpar con el pensamiento y la intuición.

Para que esto sea así –su condición de obra de vida y de arte-, pasó por varios procesos de afinación: enfrentó el desasosiego de la traición, el abandono y la indiferencia, al cansancio y sobre todo al tiempo. Pero ahí, en la misma complejidad del caos, se gesta lo

bello, lo claro, lo propio, se descubre y se construye lo amado, lo nunca antes explorado, que en el naufrago emerge desde lo más profundo con fuerza y decisión para ser desocultado, visibilizado.

De ahí la necesidad de evidenciar en esta obra lo que re-vivifica a la autora, lo que la transversa y permea: la búsqueda por una vida sin arandelas ni prejuicios sociales, donde lo que se considere realmente valioso sea el amor con que se hagan las cosas, la pasión con que se transmita las ganas de vivir, de convivir con el otro. Siendo maestra de vida y esperanza, en pleno acto de su labor docente, se plantea la emergencia por una educación auténticamente humanizadora, que enseñe a vivir, a amar la vida, a protegerla para uno mismo y para los demás. Despertar a lo que nos tiene distraídos de todo lo que nos rodea, que está más allá de lo superfluo de la vida, hasta del mismo conocimiento, esta sencillamente, pero olvidado, en el espíritu niño de cada uno de las personas, tanto de quien enseña como del que aprende.

De aquí nace el propósito de construir una reflexión, buscando desde la reconstrucción de la experiencia vital hacía el ejercicio epistémico del desarrollo humano, las aproximaciones en torno al compromiso implicado en la actitud de educar permeados por el arte y los valores fundamentales de nuestra humana condición. Por tanto, se presentan las conexiones de sentido que se entrelazan para fundamentar las indagaciones de vida y que se organizan de manera lógica para transmitir el proceso de sentido de la experiencia de vida y de repensarse el acto de educar en función social-humanizadora.

En primer lugar en un repliegue sobre mí misma, me refiero a lo que he denominado *emancipación creadora* plasmo en sentido presente lo que me ha acontecido en historicidad,

lo que me ha llevado a mutar de vida en pensamiento y acción. Aquellas reflexiones sin sabor que van convirtiéndose en esperanza y ganas de expresar toda esa fuerza humana transformadora de actitudes y pensamientos desolados, fastidiados y aturcidos por la opresión de las lógicas familiares y sociales que muchas veces invaden -sin mala intención- el corazón del espíritu vivo. En esta ocasión en conversación con Estanislao Zuleta se presenta metafóricamente a partir de su texto *Sobre la lectura*, la metamorfosis que da paso a la emancipación de una vida potente en creatividad, recursividad e innovación que comprende y exalta la importancia de la intervención que tiene lo sensible, lo auténtico, lo bello, lo estético frente a la necesidad de cambiar el enfoque de lo humano de manera radical, posibilitando la distribución del potencial creativo que todos poseen como miembros de la especie humana.

A continuación, en lo que sería la sección central del proceso indagador, se presentan tres elementos que configuran lo que en la praxeología se denominan “momentos” o “fases” de la acción reflexiva.

En primero de ellos, el VER, se desarrolla en el capítulo I. Ahí se ofrecen elementos para contextualizar, remitir y ambientar lo que hemos elegido decir sobre la praxeología pedagógica (que se distingue de la praxeología en cuanto que disciplina social constituida y asociada, típicamente, a la economía clásica) como la reflexión de la praxis de aquella acción humana que transforma. Esta acción humana no es la actividad instrumental o técnica sino la praxis mediante la cual el sujeto emprende algo nuevo: el que el hombre sea actor, y la historia/cultural sea fruto de sus acciones, no significa que no sea autor de sí mismo ni de la historia. Evidenciando que el sentido de lo humano y lo social son factores importantes y

reconocidos en el contexto universitario al plantearse la magnitud de su trascendencia en la formación educativa y la extensión del pensamiento estratégico, útil y dinamizador.

Paralelamente a este acto de transformación humano- la praxis-, se conceptualiza y referencia al contexto multidimensional de *la creatividad* desde un enfoque del desarrollo humano y social. Exaltando su dimensión social como un bien de la humanidad que necesita ser evidenciada dentro del proceso pedagógico de los encuentros académicos; es la creatividad por tanto, una puerta abierta para que el término de humanismo pueda ir tomando sentido y se transformarme. Humanismo no solo desde el hecho de la existencia y desde una condición ya dada, es visualizarse en las diferentes posibilidades que arraiga lo humano, lo subjetivo, lo vivo. Es aprovechar lo innato en el ser humano con su imaginación, originalidad y expresión (modelo Ioeísta) para obtener resultados llenos de creatividad que posibiliten un trabajo de hilar, tejer, unir, de encontrar nodos de pensamiento y acción que identifiquen y permitan dar solución a un problema en particular para crear comunidad.

Acto seguido, en el capítulo II, se explora lo referente al JUZGAR. Se trata de vislumbrar de manera concreta la indagación que subyace en esta obra de conocimiento desde el ejercicio epistemológico del dialogo con las dos categorías presentadas en el capítulo anterior, desde la *creatividad* en su proceso de gestar actos creativos con Imaginación, Originalidad y Expresión –IOE-, como los convocados por la praxeología pedagógica en el proceso metodológico del ver, juzgar, actuar y devolución creativa. A partir del entrecruce conceptual de estas dos contextos, se reconsideran tres elementos fundantes que se generan y son fruto del análisis de la indagación –*introspección, inmersión, y reinención*- por los cuales se gestiona los trayectos, rutas y trazos que

metódicamente darán cuenta del proceso poiésico y concreto del sentido del camino recorrido evidenciado desde el grupo focal de estudio.

El tercer elemento, capítulo III, relleva tal vez el factor más dinámico y pragmático: el ACTUAR. Si la praxeología convoca la reflexión de la praxis y junto a esta la creatividad aporta elementos para gestar dicha reflexión, entonces es en la acción concreta, en este caso, en la mediación didáctica específica, como podemos percibir y rastrear el pensamiento y los actos de los actores del proceso transformador que apunta a considerar la intensión por la cual humanizar lo humano, descubrir el conocimiento y colocarlo al servicio de los demás y a favor de las problemáticas planetarias que se desbordan desoladamente.

Para ello será importante determinar que la función social es inminentemente propositiva y que para que esta tenga movilidad hay que hacer uso de la *voluntad sensible* que como criterio de acción convocado, pretende la generación de actos humanos esperanzadores con decisión eminentemente transformadores en sentido socioeducativo. A través de la reflexión pedagógico-creativa -desde la práctica como docente y de la experiencia de los estudiantes se propone la generación de *actos biopedagógicos*; es decir, actos que correlacionan la importancia de actuar con *ética y estética* para dar vida a la educación, la transformen y la permeen.

Dichos actos biopedagógicos a través de la estética y la ética son los actos que se generan de la reflexión y el trabajo epistémico de la indagación presentada. El proceso de dialogo entre las categorías lleva a tener que actuar con *voluntad sensible* para que se vea evidentemente la relevancia de la función socio-humanística en contexto de Educación Superior. Este Actuar, es entonces la política de comunicación, que se desarrolla con

perspicacia y decisión, posibilita todo un horizonte de esperanza que se instaura en actos vitales, creativos, dinámicos y sensibles, frente a las complejas realidades de la sociedad; viabilizando de esta manera cambios significativos en las mentes y actitudes de los estudiantes que vienen permeados de indiferencia y zozobra a descubrir conocimiento, pero sobre todo a replantearse la manera en que constituyen su actuar humano y la idea de vivir juntos en este mundo.

La última sección que se refiere a la Devolución creativa, no sólo quiere concluir (no como un desistir sino como una pausa necesaria para renovar energía y perspectiva) como también, y de una manera muy sentida e importante, esperanzar o intencionar o proyectar (como una manera de insistir).

2. AUTO-ECO-BIOGRAFÍA EMANCIPACIÓN CREADORA

Me encuentro en un complejo desorden de ideas, me aturde todo lo que mis recuerdos rescatan al realizar esta identificación de co-implicación. Busco por infinitos medios cómo enlazar-me en tiempos, cómo anudar mi historicidad. Y aunque son los primeros intentos son fallidos al querer dar inicio a la narración, cuando busco en mi interior sé que todo está entrelazado y simplemente debo abrir los ojos, tomar postura y escribir. Escribir en la forma que señala Zuleta (1982) –que retoma, a su vez, la lección de Nietzsche sobre el tema-. Y me sorprende, me siento identificada porque comienzo de manera metafórica a entrelazar mis ideas con el texto, encontrando fácilmente lo que acontece, auto-organizándome frente a mi propio ser ávido de respuestas a la indagación que me he planteado. Es esto lo que más adelante espero compartir y justificar, a partir de mi sentido de subjetividad, en relación al conocimiento y a lo que éste ha significado en mi manera de aprehender y reinventarme.

Ahora bien, doy paso a mi espíritu inquietante de explorar-me y sin afán me detengo para comprender la interpretación simbólica de mi huella antropológica que en primer lugar ha sido la del *camello*. Nietzsche dice que: “El espíritu primero se convierte en camello, es el espíritu que admira, que tiene grandes ideales, grandes maestros. El camello es entonces el espíritu sufrido, el espíritu que busca una comunidad con cualquier cosa” (Zuleta, 1988: 03). Entonces me pregunto ¿en qué parte de mi vida he leído mi existencia desde el espíritu de camello?

Encuentro que desde el momento que me tomo consciencia de mi aprendizaje y de la importancia de la adquisición de mi pensamiento a partir de la exploración de mis capacidades corporales, intelectuales y culturales me aferro a las posibilidades de crecer

libre y feliz. Esto, como ideal de expresión de mi sentir humano, me habilita para identificarme con espacios de potencialización de mis ideas polifacéticas, espontáneas y vitales.

Me recuerdo involucrada en espectáculos de arte, específicamente del teatro, la pintura, la danza y la manualidad, cuando sonriente daba pinceladas, pasos, puntadas y representaba el aliento de mi vibrar interior. Sentía que solo en estos escenarios podía ser la persona que me gustaba ser, me sentía fuerte y, sin pensarlo, todas las cosas fluían. Me gustaba ser reconocida y llamar la atención exaltando mis talentos, me llenaba de confianza y seguridad. Es así como mi espíritu camello se hacía presente una y otra vez con cada proyecto artístico que emprendía, y sin importar el trabajo extra buscaba la manera que todo tuviera razón de ser.

Los grandes maestros en ese momento para mí como sujeto de pensamiento y creación eran la recursividad, la forma de encontrar solución a las cosas, de comunicarlas a través de las infinitas posibilidades de la creatividad. Pero todo esto -sin pensarlo y reconocerlo- hacía alusión a cuestiones más personales, a dimensiones que tienen que ver con una fuerte motivación intrínseca hacia la propia actividad creadora, con actitudes y rasgos de mi personalidad determinados, que sustentaban el trabajo creador y sin los cuales éste no era posible.

En este punto recuerdo algunas palabras leídas de Manuela Romo, estudiosa del tema de la creatividad, quien afirma que “encontrar problemas o, dicho en lenguaje coloquial, mirar donde todos miraron y ver lo que nadie vio” era hacer referencia a una “sensibilidad de lo complejo”, presente en las personas más creativas como una habilidad de detectar

inconsistencias, defectos en las cosas y las situaciones, buscando que todo se pudiera mejorar, cambiar. Viendo reflejada en mí una sensibilidad latente que estaba atenta a las señales de lo nuevo, de la innovación de lo posible enfrentando obstáculos y desafiando los límites.

Sin embargo esos ideales, esfuerzos, fervor y trabajo fueron cambiando: empecé sin darme cuenta a “sufrir”, pues estas inclinaciones no eran suficientes en mi mundo exterior para otros. Comencé a escuchar que la dinámica de mis actividades creadoras no representaban un real aprendizaje y solo servían para entretenimiento pues no eran espacios que se debían tener en cuenta si se quería “ser alguien” en la vida. Desde ese momento todo empieza a desvanecerse y, como una manera de comunión con las cosas, todo lo dejo en el olvido y me convengo de que mis anhelos, propósitos y metas eran otras cosas. ¿Qué cosas? ¿Cuáles cosas? No lo sé. No lo sabía. Simplemente otras cosas, supuestamente más importantes, que dieran prestigio y fortuna.

Aturdida y sin ganas de repensar la situación, sola, alienada, me dejo llevar, busco excusas y otros escenarios parecidos que llenen los vacíos y me den impulso y justificación para continuar aprendiendo. Me escabullo en mis posibilidades y emprendo un camino enfocado de manera diferente pero muy similar a mis maestros de vida pasada donde fui camello.

Pero vuelve Nietzsche y me interrumpe en esta exhortación de mis realidades para mostrarme que el espíritu ya empieza a dar pasos de *león*. Dice que:

El espíritu como león se hace solitario casi siempre y en el desierto se enfrenta con el dragón lleno de múltiples escamas y todas esas escamas rezan una misma frase: *tú debes*. Entonces el espíritu se opone al deber, es el espíritu rebelde, el que toma el *tú debes* como una imposición interna contra la cual se rebela, que mata todas las formas de imposición y de jerarquía, pero que todavía se mantiene en la negación (Zuleta, 1988: 03).

Y sí, así es, un poco ya avanzada en tiempo *kronos*¹ mis pasos ya son de león –pasos pesados pero constantes- que van de frente, yendo hacia donde tienen que ir, sintiendo que entre más han caminado es más grande la sensación de que algo se ha olvidado. Sin embargo, como león, seguí ahí, en ese camino que elegí porque así “debía ser”, no porque así quería que fuera. Entonces, muchas veces de manera incomprensible iba de un lado a otro como buscando algo, enfrentándome a varios dragones en el acontecer de mi existencia como docente. No elegí ser artista de profesión, había elegido ser maestra de vida y esperanza: pero me encuentro sin tiempo, sin tiempo *kairos*², ya no tengo más tiempo que el de ahora, pero al mirar atrás si siento que quisiera tener más tiempo sin tiempo.

*Preciso tiempo necesito ese tiempo
que otros dejan abandonado
porque les sobra o ya no saben que hacer con él
tiempo en blanco en rojo en verde
hasta en castaño oscuro
no me importa el color cándido tiempo
que yo no puedo abrir
y cerrar como una puerta*

¹En la mitología griega, **Chronos** (en griego antiguo Χρόνος *Khrónos*, ‘tiempo’) era la personificación del tiempo, según se dice en las obras filosóficas presocráticas. También se le llamaba **Eón** o **Aión** (Αἰών, ‘tiempo eterno’). Chronos permaneció como el dios remoto e incorpóreo del tiempo que rodeaba el universo, conduciendo la rotación de los cielos y el eterno paso del tiempo.

²**Kayros**, **Kairos** o **Kayrós** (καῖρός, "el momento justo") es, en la mitología griega hijo de Chronos, en la filosofía griega y romana la experiencia del momento oportuno. Los pitagóricos le llamaban *Oportunidad*. Kayros es el tiempo en potencia, tiempo atemporal o eterno, mientras que el tiempo es la duración de un movimiento, una creación. En otra acepción, Kayros también es la risa oportuna que produce bien. También, en la mitología griega, es el dios del tiempo y las estaciones. Al tiempo existencial los griegos denominaban Kayros y creían en él para enfrentar al cruel tirano Kronos.

*tiempo para mirar un árbol un farol
para andar por el filo del descanso
para pensar qué bien hoy es invierno
para morir un poco
y nacer enseguida
y para darme cuenta
y para darme cuerda
preciso tiempo el necesario para
chapotear unas horas en la vida
y para investigar por qué estoy triste
y acostumbrarme a mi esqueleto antiguo*

*tiempo para esconderme
en el canto de un gallo
y para reaparecer
en un relincho
y para estar al día
para estar a la noche
tiempo sin recato y sin reloj*

*vale decir preciso
o sea necesito
digamos me hace falta
tiempo sin tiempo.*

Pablo Benedetti

Ya de prisa, y sin pensar en el tiempo, asumo mi *habitat*, lo construyo desde mis apreciaciones respecto a los aprendizajes nuevos y adquiridos, me sumerjo en el mundo de las sonrisas y de las preguntas, del asombro y de las emociones de la edad de la infancia y me regocijo en este espacio involucrándome con amor y valentía. Al ser docente de educación infantil logro capturar y expresar mi yo interior y cómodamente me comienzo a mezclar con los demás actores y acciones de ese contexto. Sin embargo sentía que continuaba con un sin sabor inexplicable, pues en el momento no identificaba claramente

ese sentimiento de inconformidad, o tal vez se trataba de que no precisaba aun las razones de él.

Como león orgulloso me negaba a aquellos rasgos de sentido y actuaba con rebeldía, buscando emancipar mis ideas, defendiendo mis miradas y adentrándome en el entrecruce de lo sensible, de lo estético, de mi radical existencia de vida y acción. Es por eso que luego decido ir a otro lugar y me reconfiguro en espacios del conocimiento superior. Ya como docente universitaria descubro que existe una necesidad de logro, un deseo de dominio en lo que me he convertido, en lo que aún no soy y en lo que seré para trascender en el misterio de estar viva.

Hay una emergencia de identidad, de emancipación creadora que impulsa cada paso que doy, porque es solo así como considero alcanzaré los retos de mi existencia presente. Empezar esta revolución creativa me ha permitido vislumbrar el sentido inédito de mí ser y, como dice Nietzsche, es el momento donde el león se convierte finalmente en *niño* y explica así:

El niño es inocencia y olvido, un nuevo comienzo, y una rueda que gira, una santa afirmación. Eso ya no es rebelión contra algo; la rebelión contra algo sigue estando determinada por aquello contra lo cual uno se rebela, de la manera en que por ejemplo el blasfemo sigue siendo religioso porque para pegarle una puñalada a una hostia hay que ser tan religioso como para tragársela; es inocencia y olvido; olvido en Nietzsche es una fórmula muy fuerte, una potencia positiva. Nuestra capacidad de olvidar es nuestra superación del resentimiento (Zuleta, 1988: 03).

Y con mi espíritu de niño siento que hay un nuevo renacimiento y que vuelve a mí la oportunidad de mirar todo como si fuera “la primera vez”, se produce un parto explosivo de mejorados pensamientos, reflexiones y transformaciones de mi existencia en radicales novedades de vida en tiempo-presente. Pero no todo era tan sencillo había cargado por muchos años con un velo nefasto que nublaba mis pasiones reales, y comprender lo que hay una vez este velo lo rasgo, es sentir que hay una muerte, un duelo, y es agobiante ese estado de metamorfosis. Lo que me hace recordar el inicio del libro de *La metamorfosis* de Kafka, que dice así:

Una mañana, tras un sueño intranquilo, Gregorio Samsa se despertó convertido en un monstruoso insecto. Estaba echado de espaldas sobre un duro caparazón y, al alzar la cabeza, vio su vientre convexo y oscuro, surcado por curvadas callosidades, sobre el que casi no se aguantaba la colcha, que estaba a punto de escurrirse hasta el suelo. Numerosas patas, penosamente delgadas en comparación con el grosor normal de sus piernas, se agitaban sin concierto. - ¿Qué me ha ocurrido? No estaba soñando... (Kafka, 2001: 31).

Y no, tampoco yo estaba soñando, me encontraba indefensa y confundida con mi espíritu de niño frente a lo que me estaba pasando. Hay algo nuevo enfrente de mí que me co-implica, que me hace sentir inmersa de algo propio y me obliga a reinventar mi existencia. Entonces ¿qué hacer? ¿Cómo continuar? ¿Para dónde ir? Puedo pensar en no hacer nada, quedarme inmóvil y solo mirar... o puedo sacudirme, moverme y actuar.

Pero decido primero olvidar, como dice Nietzsche, mis equivocaciones y superar el sentimiento de resentimiento frente a mis procederes en el pasado. Ya libre de eso tomo lo mejor de aquello que hice y comienzo con la voluntad de vivir a entretener con lo otro y el otro el camino de mi espíritu creador innato y potente. Comienzo con la pasión frente a lo

que reconozco en mí, con alegría y con amor, a actuar y a transformar mi realidad. Entonces es hora de ir exaltando lo que me ha transversado y comienzo a resolver mis indagaciones presentes, aquellas que me invitan *a dialogar con la creatividad y mi función social de orientar el conocimiento para crecer, para vivir juntos.*

Como docente dinámica, innovadora, siempre activa y recursiva en los espacios donde me encuentro interactuando conocimiento, quiero llevar mi experiencia de vida a quienes habitan el saber y están ávidos de sentir que vale la pena lo que están haciendo. A través de la estética de mis acciones y la ética de mis pensamientos encontrar elementos de acción que movilice a pensarnos qué es una vida digna y humana. Hallar las posibilidades de mi visión frente a la enseñanza para contribuir a reforzar y ampliar la toma de conciencia de la importancia que reviste en el mundo moderno la reflexión sobre la coexistencia de diferentes modos de vida, evitando la tentación de reducir esa pluralidad a una unidad artificial y abstracta dominada hacia un solo tipo de interés.

Evidenciar con la fuerza que tiene en este momento mi vibrar interior y sin dejarlo ir, rescatar que cada uno desde su existencia, que juntos desde nuestro diálogo como humanos podemos construir humanidad; humanidad que, más que pensante, es actuante y propositiva, que tiene voluntad y que es a través de cada acción -de cada acto creativo- que tiene la intención de considerar transformaciones sociales cada día más solidarias, colectivas y menos egocéntricas e individualistas.

En este camino seguiré erguida buscando conexiones, y ampliando mi horizonte de creación, aferrándome más que nunca a la existencia de mi espíritu niño, reconociendo lo valioso que es mantener la mente y el cuerpo activos, danzantes y curiosos frente a los

acontecieres de la propia vida y más aún del mismo acto creativo de conocer el mundo. A través de la aceptación de ser sujetos creadores por excelencia, enfrentar la ceguera vidente en cada uno, elevando las emociones, excitando el alma y la mente, despertando la imaginación, y convocando las ideas o imágenes mentales para ver, sentir y oír la realidad, las realidades.

Para ello veo necesario hacer uso de mi rol como docente y ciudadana de conocimiento, gestar el pensamiento a partir de actos creativos en colectividad que estén embalsamados de arte, de poiésis, de sensibilidad en pro de la generación de nuevas cosas, nuevas realidades y nuevos caminos; para entender la realidad y posibilitar la creación y recreación del mundo, descubriendo lo no encontrado, encontrando lo perdido, para crear lo nunca creado.

De este modo quedo convencida que es necesario aportar fundamentalmente en los estudiantes la reflexión crítica frente a la necesidad de cambiar el enfoque de lo humano de manera radical, posibilitando la distribución del potencial creativo que todos poseen como miembros de la especie humana. Adquiriendo el valor social de la creatividad como bien común y como instrumento de cambio, pero a la vez como meta de éste. Vislumbrando la creatividad como un valor emergente que surge de las entrañas de la humanidad en un parto de transformación y de recreación de nuevos modos de vida, todos ellos alternativos de las insatisfactorias realidades actuales de la condición humana; siento entonces que debo, lo reintegro, desarrollar actos creativos que permitan *creativizar la sociedad y socializar la creatividad* para potencializar la función social –humanística que propende por la sensibilidad (estética –ética) del conocimiento.

3. CAPITULO I:

PRIMER ELEMENTO: EL VER / CONTEXTOS Y REFERENTES

En el presente capítulo se pretende contextualizar la praxeología pedagógica en cuanto que concepto, evidenciado su propuesta como reflexión de la práctica y de las acciones humanas. Desde una mirada general del uso del concepto del humanismo³ en la Educación Superior se dará paso al reconocimiento de este enfoque metodológico dentro de los procesos de enseñanza–aprendizaje haciendo énfasis en aquellas acciones sociales que fundamenta a la reflexión-acción como alternativa proactiva del desarrollo humano.

3.1 Los diversos sentidos conceptuales de la praxeología pedagógica.

Desde la mirada del Proyecto Educativo de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios⁴, realizado en 1997, se resalta el compromiso de fomentar la actividad académica desde dos ámbitos: el disciplinar -con la pedagogía social- y el conceptual -con la praxis pedagógica de los procesos de formación integral-. Para ello se opta por la *praxeología pedagógica*, entendida como "la acción o actividad pedagógica, que, a diferencia de una acción meramente teórica (discurso), es intrínsecamente

³El cambio climático, los problemas éticos ligados a la explosión de las nuevas tecnologías digitales y biomédicas, las actuales crisis económicas y políticas representan amenazas que se ciernen sobre el destino de la humanidad. Los especialistas estiman que, para hacer frente a esos desafíos planetarios, el principio de la interculturalidad debe constituir el fundamento del humanismo del siglo XXI. Mireille Delmas-Marty, Mahmud Hussein y Sanjay Seth, entre otros muchos expertos, aclaran de manera pertinente diversos aspectos del proyecto humanista que adquiere hoy en día una dimensión universal sin precedentes. Tomado de Editorial de la Revista electrónica de la UNESCO. *Correo de la Unesco*. octubre – diciembre de 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061s.pdf> 27/10/2011

⁴La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) es una institución de educación superior privada católica con sede principal en Bogotá, Colombia; hace parte del Sistema Universitario UNIMINUTO. Fue fundada en 1990 con el ánimo de formar comunidades humanas y cristianas que permitieran el desarrollo integral de la persona, objetivo primordial de la obra El Minuto de Dios y de su fundador el padre Rafael García Herreros cjm. Ofrece a nivel nacional más de 200 programas académicos de pregrado, postgrado y educación continua en modalidades presencial y a distancia. El Sistema Universitario UNIMINUTO inspirado en el Evangelio, la espiritualidad Eudista y la Obra Minuto de Dios; agrupa instituciones que comparten un modelo universitario innovador; para ofrecer educación superior de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; para formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables líderes de procesos de transformación social; para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz.

transformadora de la realidad educativa exterior al sujeto (escuela, currículo, políticas educativas, didácticas, etc.), pero también y sobre todo, transformadora del propio sujeto (maestro, estudiante, comunidad educativa).

Se busca establecer sobre esta base una reflexión en torno a la práctica pedagógica, lo cual indica una relación dialógica ente teoría y práctica, con la intención de comprender la realidad mediante la permanente construcción y deconstrucción del conocimiento y la universalidad del mismo.

La praxeología pedagógica se inscribe en la corriente praxeológica que ha contribuido notablemente a la investigación científica. Nace de la economía clásica, pensando las lógicas de las acciones humanas y sus conductas intencionales, específicamente lo alusivo a las apreciaciones y aspiraciones del consumidor quien opera basándose en su propia y siempre mudable escala de valores, factores que combinados y entrelazados generan el total de la oferta y la demanda. Es decir, la praxeología es concebida como una manifestación de la mente humana que se ocupa de las acciones posibles de los hombres para el logro de sus fines.

El término como tal (del griego *praxis*, acción, hábito, práctica y logia doctrina, teoría o ciencia) fue acuñado en 1890 por Alfred Espinas en la *Revue Philosophique*, pero se usa comúnmente en relación con la obra del economista austríaco Ludwig von Mises y sus seguidores de la Escuela de Viena, también denominada Escuela Austriaca de Economía.

Los praxeologistas entendieron que había que pasar de la teoría a la práctica; ellos postulan una capacidad de medir la eficacia de la acción y, por lo tanto, los modelos de la acción. La praxeología entiende por objeto todo aquello que es construido a partir de la práctica, indiferentemente de su composición, pero dando una atención particular a su composición o a su utilización. (Dania, 2003:1)

Ahora bien, la praxeología pedagógica estudia la acción desde la perspectiva del comportamiento humano ya que, en sí misma, la acción tan solo implica un movimiento; sea voluntaria o involuntaria o un cambio de estado, es algo que no determina un propósito. Para que una acción sea catalogada dentro de la praxeología pedagógica deberá tener un componente subjetivo o intencional tanto como uno colectivo y transformador. Si toda persona tiende a moverse bajo una acción humana para buscar un mejor fin se puede deducir que cualquier ser humano puede ser un “agente de cambio”; por lo tanto, el ser humano puede influenciar a otros, sea en forma positiva o negativa. Cuando lo hace logra una “transformación” en el proceso ya que cada persona en sí tiene la capacidad de ser influyente y transformador.

Estas transformaciones, objetivadas en el conocimiento como praxis educativas y pedagógicas, son el elemento esencial de un progreso que posibilita la capacidad de actuar dentro de una sociedad, en un proceso acumulado, transmitido en un lenguaje y materializado históricamente en las instituciones y comunidades humanas, susceptibles de ser investigadas. La praxeología pedagógica vincula la teoría educacional con la práctica educativa⁵ en un proceso crítico-hermenéutico que se ocupa coincidentemente de la acción y

⁵ En este punto es necesario establecer una diferenciación clara entre los conceptos de práctica, praxis y praxeología. Mientras que la **práctica** educativa es entendida como algo opuesto a la teoría, es decir “algo” construido a partir del saber, de la manipulación de objetos o experiencias que solamente puede ser elaborado por el sujeto que realiza la acción, la

de la investigación, que interesa simultáneamente al individuo y al grupo en la organización de una comunidad autogestionaria.

Parafraseando a Daza (2006) es importante conocer las intenciones por las cuales se construye un modelo pedagógico social, ya que dicho modelo debe ser eminentemente para desarrollar procesos educativo - sociales que apuntan a la transformación de la sociedad. Este sería entonces un proceso de doble vía bastante enriquecedor; pues si cambian los procesos educativos cambia la sociedad y esta su vez inmediatamente genera cambios. Por lo tanto, la apuesta es a que en dicho proceso de intervención se preserve la no-ruptura que permite la construcción de una pedagogía crítica, como soporte de una pedagogía social

Es por ello que se asume un cambio de paradigma socioeducativo que logre mejorar pertinentemente los métodos, técnicas, procedimientos, instrumentos, teorías, etc., es decir, la revolución paradigmática genera revolución metodológica, cambio conceptual y actitudinal de la persona que se forma y se construye en pensamiento dinámico-social pero sobre todo humanístico.

praxis se entiende como una acción que transforma tanto la realidad interior como la realidad externa al sujeto - actor, una acción reflexiva que parte de lo concreto y que en un determinado momento es influida por los elementos teóricos. Por su parte, la **praxeología** se ocupa de analizar los actos que integran la praxis, es un razonamiento dialéctico y dinámico entre teoría y práctica; que implica la producción teórica a partir del racionalismo dialéctico y la conformación de comunidades académicas e investigativas. (Dina, :2003, pag.5)

3.1.1 La praxeología pedagógica en contextos universitarios de función social humanística.

Si en nuestros días el valor del árbol se mide por la madera que produce y el del animal, por la carne y el cuero que provee, si el valor se ha transformado en precio, ello se debe a que el proyecto humanista se ha desvirtuado con el transcurso de los siglos.

Cristovam Buarque

Se abre paso a un tema en el que el ser humano actual requiere de respuestas de esperanza que no pueden ser ciegas e improvisadas; necesitamos propuestas de educación donde la construcción de un imperativo ético, centrado en la solidaridad, sea una tarea prioritaria.

En este sentido, la Educación Superior tiene una gran responsabilidad en este empeño y asume con gran vocería dicho reto, tomando su rica tradición de varios siglos en los que ha construido su identidad. Dichos retos y tensiones frente a la educación Superior se ven apoyados por los aportes significativos que la UNESCO⁶ ha realizado frente a la formación de la persona desde el quehacer universitario, dando pie a estrategias que requieren una pertinente formación de docentes y una gestión de calidad, sólidos sistemas de educación

⁶ UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. La constitución de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura fue aprobada por la Conferencia de Londres de noviembre de 1945 y entró en vigor el 4 de noviembre de 1946, una vez que 20 Estados hubieron depositado sus instrumentos de aceptación. En la actualidad hay 188 Estados Miembros de la UNESCO (al 19 de octubre de 1999). El principal objetivo de la UNESCO es contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo promoviendo, a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación, la colaboración entre las naciones, a fin de garantizar el respeto universal de la justicia, el imperio de la ley, los derechos humanos y las libertades fundamentales que la Carta de las Naciones Unidas reconoce a todos los pueblos sin distinción de raza, sexo, idioma o religión.// comision.unesco@mined.gob.sv

superior, la elaboración de planes de estudio para fomentar la conciencia cívica a escala mundial, políticas coherentes y la promoción de la educación en el ámbito extraescolar.

A través de los retos basados en la integración de los sistemas educativos la UNESCO está en la búsqueda de lograr el equilibrio adecuado entre la preservación de una visión integral de la educación y el mantenimiento de la atención programática y geográfica en los países que menos han avanzado en la consecución del movimiento de la Educación Para Todos (EPT). La UNESCO plantea que:

El primer reto consiste en velar por una mayor coordinación de los esfuerzos que se realizan en la consecución de los objetivos de la EPT con miras a 2015 y los años posteriores. El segundo reto es un ejercicio en pos del equilibrio: velar por que se aplique una visión integral de la educación y, al mismo tiempo, centrar la atención en ámbitos temáticos específicos, especialmente en un periodo de restricciones presupuestarias”.⁷

De la misma manera, y en retrospectiva, el informe de la Comisión sobre Educación de la UNESCO – más conocido como el informe Delors⁸-, realizado en Caracas en el año de 1998 pero vigente hasta la fecha, muestra a grandes rasgos lo que puede ser un proyecto de universidad contextualizando a las necesidades presentes y futuras igualmente presentadas a

⁷La iniciativa Educación para Todos (EPT) es un compromiso mundial para dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. En el Foro Mundial sobre la Educación (Dakar, 2000), 164 gobiernos se comprometieron a hacer realidad la EPT y definieron seis objetivos que debían alcanzarse antes de 2015. Los gobiernos, los organismos de desarrollo, la sociedad civil y el sector privado están colaborando para cumplir con los objetivos de la EPT. En el Marco de Acción de Dakar se le asignó a la UNESCO la tarea de coordinar la acción de estos copartícipes, en colaboración con los otros cuatro organismos que auspiciaron el Foro de Dakar (el PNUD, el UNFPA, el UNICEF y el Banco Mundial). En tanto que organización coordinadora, la UNESCO centra sus actividades en cinco ámbitos fundamentales: el diálogo sobre políticas, el seguimiento, sensibilización, la movilización para recaudar fondos y el aumento de capacidades. A fin de apoyar el compromiso político con la EPT y acelerar el progreso en la consecución de los objetivos de 2015, la UNESCO ha creado varios dispositivos de coordinación, de cuya gestión se encarga el Equipo de Alianzas Mundiales en favor de la EPT. Tomado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/>

⁸Esta comisión internacional fue encabezada por Jaques Delors y contó con la participación de los más connotados especialistas en educación a nivel mundial. La educación encierra un tesoro. Informe Internacional sobre educación para el siglo XXI", que es más conocido como Informe Delors, es un documento muy difundido en el sector educativo de los diferentes países y de donde se han nutrido sus políticas educativas

partir de algunos retos sociales que este nuevo siglo nos trae como lo son: equidad y justicia, cultura de paz, convivencia y fraternidad e información, ciencia y sabiduría.

En este sentido vemos cómo las anteriores propuestas, a veces poco visibles, están gestando una revolución silenciosa como respuesta al desencanto producido por el aumento de la segregación étnica, la pobreza, y la desigualdad, la discriminación, la violación sistemática de los Derechos Humanos, la destrucción del ambiente y la falta de promoción por la defensa en sí misma de la valiosa Dignidad Humana. Es decir, es un proceso de maduración tanto intelectual como social que busca destacar la participación cada vez más consciente de las instituciones comprometidas con principios democráticos y universales de justicia, paz, igualdad y solidaridad, en medio de la incertidumbre y la contradicción, a través de propuestas cargadas de esperanza y sentido de lo humano.

En este ambiente de novedad se destacan las instituciones de Educación Superior que son conscientes que la formación de la persona es, ha sido y seguirá siendo una preocupación que acarrea en sí múltiples debates. Específicamente, debates necesarios que implican renovar la naturaleza e identidad de este nivel de la educación para construir un proyecto de universidad formadora, capaz de contribuir en la transformación del ser humano, de forma integral.

En este marco de discusión, en el contexto social de la Educación Superior, la fe y la razón aparecen como dos formas del quehacer académico para proponer una forma de asumir el reto de la formación humana. Sin embargo dicho diálogo ha estado atravesado por una serie de preocupaciones de tipo ético/social y cívico/ formativo, que ya algunos personajes de la historia colombiana regional han intervenido y asumido con liderazgo y

valentía. Uno de dichos ejemplos es el fallecido Monseñor Isaías Duarte Cansino⁹ que desde 1995 hasta el día de su muerte (17 de mayo 2002) fue el destacado arzobispo de la Arquidiócesis de Cali. Como fundador de la Fundación Universitaria Lumen Gentium propendía por:

“La atención integral que abarcará lo religioso, lo educativo, y lo social a los jóvenes de clase popular de los sectores pobres de la ciudad. Aseguraba que era importante formar a la luz de la defensa de los Derechos Humanos a la altura de unos estudios profesionalizantes que dignificarán a la persona, y que abriera la puerta a varias alternativas laborales y la posibilidad de un ingreso a estudios superiores que muchas personas, especialmente jóvenes que con grandes capacidades mentales no tenían. Esto lo animo a luchar frente a la falta de oferta de carreras humanísticas que aportarán al estudiante, toda la riqueza de la iglesia en este campo de manera reflexiva y crítica sobre los problemas de la comunidad” (Tomado del documento Marco Histórico de la FUCLG).

Legitimar entonces el humanismo en contextos de Educación Superior es validar nuestra aspiración a la igualdad y, a partir de la diferencia humana, buscar el entrelazamiento de las distintas formas sociales. Sanjay Seth, distinguida docente de la Universidad Goldsmiths de Londres, afirma que:

La comunidad de la especie humana y la dignidad de todos los hombres es una tarea tan apremiante hoy como lo fue en el pasado. Habida cuenta de que esta afirmación se puede considerar, en cierto sentido, la médula del humanismo, no cabe rechazar el humanismo en

⁹ Monseñor Duarte Cansino fue un fuerte crítico de las guerrillas colombianas, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y el Ejército de Liberación Nacional (ELN), y grupos de narcotraficantes y asociados, sobre todo tras el Secuestro en la Iglesia La María perpetrado por el ELN, a los que públicamente excomulgó. Monseñor Duarte fue asesinado el 17 de marzo de 2002 por dos hombres armados que le dispararon cuando salía de una ceremonia religiosa en la Ciudad de Santiago de Cali. El Papa Juan Pablo II expresó su dolor por el asesinato del arzobispo de Cali y exhortó a los colombianos a proseguir por las vías del diálogo y a rechazar cualquier tipo de violencia, chantajes y secuestros de personas.

sí mismo. Sin embargo, sí es necesario refundarlo y reinterpretarlo. A mi parecer, un humanismo reinterpretado y duradero será un humanismo en el que nuestras intuiciones morales acerca del carácter común y la dignidad de la especie humana no se basen más en un antropocentrismo discutible o en dudosas reivindicaciones de una razón universal. Esa reinterpretación no será el producto de la afirmación de la validez exclusiva de la concepción moral particular del Occidente moderno, sino el fruto de un diálogo entre civilizaciones y concepciones morales diferentes. (Seth, 2011: 6-9)

El reto por tanto de la Educación Superior y la formación de la persona, en este caso del humanismo, se constituyen desde el estudio, análisis y aplicación de la *Pedagogía Social*¹⁰ como referente del constructo de nuevos lenguajes, técnicas y metodologías de enseñanza–aprendizaje. Desde la fuerza y *status* de cientificidad que toman las distintas profesiones sociales¹¹ desde mitades del siglo XXI y que pugnaban por recrear procedimientos, técnicas e instrumentos que posibilitarán actuaciones propias y eficaces en nuevas situaciones sociales, es como se puede definir y diferenciar tanto los respectivos ámbitos de actuación de lo social, como el contenido propio y singular de sus, también respectivas, intervenciones (Úcar, 2006: 234).

Pero a qué se está referenciando específicamente el apelativo de lo “social”. ¿Será que “lo social” es aquella relación entre personas que ha quedado fuera del marco de lo formalizado, como lo refiere Claudia Vélez en su libro *Pedagogía Social en Colombia*, al

¹⁰La pedagogía social es o debe ser la ciencia o disciplina científica de la educación social. Ello implica una comprensión de la educación social como praxis o acción de una actividad profesional para el desarrollo y el empleo. La pedagogía social, originada en Alemania durante el siglo XIX, fue entendida como una ciencia pedagógica de ayuda a la juventud, como lo muestra la publicación titulada "Pedagogía Social" de Natorp en 1978 (Citado por Feroso, 1994), que plantea una educación realizada desde el trabajo comunitario y práctico, basado en una conciencia comunitaria de clase social y democratización de la educación.

¹¹Es importante tener en cuenta que las distintas ciencias del saber en psicología, sociología, economía, derecho, fueron consolidando su respectivo estatus de cientificidad. La mayoría de las llamadas profesiones sociales en la segunda mitad del siglo encontraron un lugar propio y reconocido en la vida social, es decir, se postulaban como miembros de pleno derecho del ámbito científico. Las ciencias sociales progresivamente van adquiriendo nuevos lenguajes, vos lenguajes, unas metodologías propias y diferenciadas de las ciencias físico-naturales

traer a colación el concepto sobre pedagogía social de algunos autores específicamente a Fermoso (1994) cuando expresa que la pedagogía social es aquella realizada fuera del sistema escolar formal, con el propósito de favorecer y promover el desarrollo social de las comunidades y los individuos participantes, es aquella que toma forma de asistencia educativa organizada por la sociedad y el Estado, fuera de la escuela y la familia, es la ciencia pedagógica del trabajo social. ¿Será, entonces, que falta investigación, como apunta Ortega: “faltan investigaciones históricas y estudios comparados sobre lo que ha sido eso que hoy llamamos... pedagogía social, y sobre la intelección y la praxis de todo ello en los diversos países” (Vélez, 2010:19).

Lo cierto es que lo social connota por un lado, una especificidad muy generalizada con todo lo que son situaciones de déficit o de problemas (inadaptación, marginación, exclusión alienación, etc.), dada su connotación provista por efectos de la Segunda guerra Mundial como “Pedagogía de la Urgencia”, al evocar y resolver necesidades de índole familiar, social y de atención a los problemas emergentes por el conflicto, sin embargo, y por el otro lado, no debe generalizarse y abarcar también, su funcionalidad preventiva, normalizadora y proactiva, no solo reduccionista, sino en multiplicidad de dimensiones que configuran una realidad tan sumamente compleja como es la de los fenómenos socioeducativos.

Entonces a esto, Paul Natorp, considerado el creador de la pedagogía social en la escuela alemana del siglo XIX apunta que la Pedagogía Social “es la pedagogía concreta por su intervención directa en la comunidad a partir de las condiciones sociales de la cultura y en la vida social” (Vélez, 2010: 21). Sin embargo, la pedagogía social no está lejos de ser mediada por el ámbito de la educación para actuar como la acción o intervención pedagógico –social o socioeducativa entre teoría y práctica-. Debido a que como sostiene

este autor, toda actividad educadora es social, todo proceso educativo se realiza en la colectividad, por tanto, la educación es un bien común de la humanidad. Su intención se explicita en uno de sus textos, cuando Natorp plantea que:

Esta relación mutua general del concepto de educación y comunidad la mantenemos firmemente bajo el concepto de pedagogía social. Por tanto, esto quiere significar el reconocimiento fundamental de que la educación del individuo está condicionada en todo por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella. Las condiciones sociales de la educación las condiciones de la educación en la vida social, unidad estrechamente, forman el tema de la pedagogía social. (Natorp citado por Juliao, 2007: 53)

Sin embargo, más allá de la discusión que plantea el autor, es comprender que los orígenes de la Pedagogía Social se designan desde la búsqueda de una educación para la solución de problemas sociales. Sus orígenes se asocian con la necesidad de intervenir socioeducativamente en contextos extraescolares, influenciada por el pensamiento filosófico-pedagógico que va desde los aportes de la retórica y los sofistas a Hegel y de Kant a Pestalozzi, pasando por Rousseau y los socialismos utópicos para llegar a nuestros días. No se puede pensar en pedagogía social sino concebimos entre ella, su arte razonado y orientado, relación entre libertad y acción, la educación moral, el papel del individuo y su proceso formativo hacia la comunidad.

En este contexto el pensamiento liberador de Paulo Freire¹² cobra importancia y su aporte estará vigente mientras permanezcan las tensiones y las contradicciones que se dan entre lo que el pueblo “es” y lo que “debe ser”. Sólo al comprender esto se puede afirmar que es importante suscitar procesos de cambio y transformación humana desde la pedagogía social y que, aunque esta última no ha tenido siempre el mismo sentido, el significado y el alcance que tiene en la actualidad, su enfoque, permiten recuperar la confianza en la acción educativa como instrumento emancipador.

En este proceso de formación humana, la educación superior apuesta por una Pedagogía Social que, como una disciplina teórico-práctica, señala cómo hay que educar para estimular la máxima sociabilidad de personas y grupos y también para generar procesos de socialización que sean, a un tiempo, satisfactorios para las personas participantes, útiles para la vida en sociedad y críticos con esta última para posibilitar escenarios que permitan y posibiliten mejorarla (Úcar, 2006).

Es tener en cuenta la evolución de la vida social y de los valores de la época en sentido de formación para logra rescatar que pedagógicamente es necesario una visión clara de lo social desde lo instituido¹³ hacia el orden simbólico cultural, en invención, creación y producción. De esta misma manera y para el fortalecimiento del contexto académico y el desarrollo integral de los integrantes activos que conforman y hacen parte del contexto universitario y sus programas de formación de *Pedagogía Social*. Dichos principios están

¹²Pablo Freire (1921 – 1997) acaba con los enfoques paternalistas (asistencialistas) del cristianismo conservador y con el dogmatismo de la izquierda marxista al pensar la liberación de las personas en comunión. El encuentro multicultural, la solidaridad, la comunicación, la alegría y al esperanza, son requisitos imprescindibles del quehacer pedagógico, entendiéndolo éste como una experiencia especialmente humana, histórica y política. Con Freire pues, comienza una época en el pensamiento educativo que traslada el eje de la educación a la realidad sociocultural, con la esperanza colocada en la acción transformadora de la sociedad desde la acción educativa y del método dialógico.

¹³Etimológicamente, el término institución proviene de *instituir* (“poner en pie”, “establecer”, “estar”). Hace referencia a la fundación y establecimiento, al hecho de dar principio a alguna cosa que tiene que durar.

basados en la visión integral de hombre teniendo en cuenta la dignidad humana y los grandes principios cristianos de la nueva evangelización, mediante la búsqueda e interpretación de la realidad con respeto a la autonomía y a la libertad académica que contribuya a mejorar la calidad de vida de la sociedad colombiana.

Es decir, la función social de la educación superior debe apuntar a la investigación de los hechos y las prácticas socio-educativas para la elaboración de normas de acción e intervención de la misma, es decir, para orientar el desarrollo social de las personas y el aprendizaje de aquello que significa “ser social en sociedad”¹⁴. De ahí, la práctica de intervención socio-educativa¹⁵ es importante en el aspecto institucional, ya que todo proceso de intervención en lo social instaura pedagógicamente aspectos de mediación, intersección, ayuda y cooperación, atribuyéndose desde el enfoque de la praxeología pedagógica como dispositivo didáctico que se lleva a cabo desde el accionar docente de la universidad. Tal como asegura Úcar (citando a Carballada, 2006), la intervención es un procedimiento que actúa y hace actuar, que produce expectativas y consecuencias. Entonces, la *Praxeología Pedagógica* es acción transformadora de intervención socio-educativa que puede vislumbrar de manera transversal su aplicación, en palabras del docente Carlos G. Juliao (2007)¹⁶ :

Se entiende como un discurso (logos), construido después de una seria reflexión, sobre una práctica particular y significativa (praxis); como un procedimiento de objetivación de la acción, como una teoría de la práctica, como una teoría de la acción. Por el tipo de análisis

14 La sociedad por consiguiente, se compone de personas, no es una mera reunión de individuos en una comunidad gregaria. Y el hombre, como persona, es social en aquel primer sentido, es decir, como fundamento sobre el que se asienta la vida social”

15 Desde la concepción del quehacer pedagógico, el educador busca, de manera intencional, influir en el otro, sea este un sujeto individual o colectivo. Pretende de una manera tangible, posibilitar escenarios que lo estimulen y lo ayuden a cambiarse a sí mismo, mejorarse a sí mismo y a su vida.

16 Se ha desempeñado como profesor líder en la gestión y promoción de la Praxeología Pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios –Uniminuto-, en la que ha sido docente, investigador, director del programa de Licenciatura en Filosofía, Decano de la Facultad de Educación, Secretario General y Vicerrector Académico.

que realiza, pretende que dicha *praxis* sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo el proceso social en el cual el “actor” o “practicante” este implicado y del proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora, además, la praxeología designa, desde el principio, una reflexión practica sobre los principios de la acción humana y de sus técnicas; pero busca igualmente los principios generales y la metodología adecuada para una acción eficaz y pertinente. (p. 39)

A través de cuatro momentos como el *ver, juzgar, actuar y devolución creativa* como métodos de interrelación y lógicas entre las actividades, los intereses humanos y las situaciones eco-sociales, es decir, las acciones humanas en multiplicidad y variedad en el seno de contextos concretos, la praxeología pedagógica es la experiencia de la vida (lo que se llama *praxis*) que contiene no solo la comprensión (*ver*) de realidades y contextos, sino otras etapas como la interpretación (*juzgar*) y la aplicación (*actuar*) en un proceso de reflexión (*devolución creativa*)”, es una forma de participación social y un espacio vital de formación ciudadana.

Dicha reconceptualización dice Juliao (2002) es la reflexión en la acción emergente de un profesional reflexivo como el proceso mental que permite a un profesional adaptarse a cada situación que se le presente en el ejercicio de su profesión, una especie de diálogo continuo entre él y los acontecimientos de su práctica profesional. Por tanto, reafirmar esta teoría permite ver que la praxeología pedagógica no es exactamente el análisis de las prácticas sino el análisis de las *praxis*, noción con la que mejor se determina que la acción realizada es pertinente y enriquece otras acciones de mejora a emprender, reduciendo los dualismos y dicotomías presentes entre el saber y el hacer.

Juliao igualmente remite de manera pertinente a Hanna Arendt, quien asume el ser humano como un ser social de naturaleza que hace-o reinventa-, en un proceso educativo, que gira alrededor de la cultura, de su apropiación, reconstrucción, y comunicación. La condición humana que se requiere se desarrolla mediante la acción (práctica) y el discurso (teoría) que son, igualmente, la base de las diferencias y las diversidades humanas. Esta acción humana no es la actividad instrumental o técnica sino la praxis mediante la cual el sujeto emprende algo nuevo: el que el hombre sea actor, y la historia/cultural sea fruto de sus acciones, no significa que no sea autor de sí mismo ni de la historia. Evidenciando que el sentido de lo humano y lo social son factores importantes y reconocidos en el contexto universitario al plantearse la magnitud de su trascendencia en la formación educativa y la extensión del pensamiento estratégico, útil y transformador.

El acto del conocimiento implica un movimiento dialectico que pasa de la acción a la reflexión y de la reflexión de la acción a una nueva acción. En el contexto epistemológico del dialogo, se analiza praxeológicamente los hechos que ofrece el contexto teórico real o concreto, lo cual implica un desplazamiento desde el contexto concreto, que proporciona los hechos. Hasta el contexto teórico, en el que dichos hechos se analizan en profundidad, para volver al contexto concreto, de donde los hombres experimentan nuevas formas de praxis. La intervención socioeducativa, busca precisamente a través de la praxeología pedagógica ser una estrategia de integración social, desarrollar la capacidad del sujeto educativo de ser parte, de modo autónomo, activo y solidario de los procesos sociales en los que le corresponde desplegarse.

Cuando se trata por tanto de entender el quehacer pedagógico como una categoría de acción y diálogo entre la apropiación del pensamiento creativo, hay que considerar las

cuatro fases - como los llama Juliao-, anteriormente mencionados ver, juzgar, actuar, y devolución creativa. Entonces retomando a Juliao se puede comprender que la Praxeología es la construcción de saberes de la acción que como objetivo principal tiende a la elaboración, experimentación y validación de modelos de acción que sean útiles para la gestión de la praxis multidireferencial y pluridisciplinar a través de cuatro fases o elementos así:

a. **La fase del Ver:** Hace referencia a la exploración y análisis/síntesis que responde a la pregunta ¿Qué sucede?, ¿quién hace quién?, ¿por quién lo hace?, ¿con quién?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿cómo?, ¿por qué lo hace?. Esta primera etapa (fase empírica o experimental) de observación hay un trabajo descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al etnólogo que investiga, detrás de las prácticas, el “sentido oculto” que los actores mismos no alcanzan a producir. Además, ejerce una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados de una acción educativa que se presenta como praxis manifiesta, elaborada y reflexionada.

b. **La fase del Juzgar:** Es la fase de reacción que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse? Es la etapa (fase paradigmática) donde se examinan otras formas de enfocar la problemática de la práctica, visualizar y juzgar diversas teorías, de modo que se pueda comprender la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. De esta manera cuatro momentos dimensionan este eje paradigmático: 1. Problematizar la propia observación dado que cada uno posee sus propios “lentes de sentido”, que condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. 2. Formulación de una hipótesis de sentido, lo que supone que dudamos de la realidad tal y como fue

formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible. 3. Formular los discursos, que confirmaran la situación tal cual fue descrita luego de la problematización: en el fondo es justificar un modo de actuar. 4. Retorno de las fuentes, retorno crítico, distante y riguroso. El conjunto de estos procesos conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica educativa.

c. **Fase del Actuar:** Esta fase responde a la pregunta ¿qué hacemos en concreto?. Etapa (fundamental pragmática) en la que se construye en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validos por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción, se pasa de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas venidas de afuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y elaboración estratégica de la acción educativa eficiente y eficaz, es decir la aplicación pertinente de la praxis educativa es el objetivo a partir de: La comprensión de los procesos educativos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades; los campos de la práctica y los modos de acción educativo; la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos. Se trata de desencadenar un nuevo proceso de cambio, de transformación y entonces ¿Cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso?

d. La fase de la Devolución creativa: Es la fase de la reflexión en la acción. Etapa (fundamentalmente prospectiva) que responde a la pregunta: ¿Qué aprendemos de lo que sabemos?. La prospectiva pretende desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano plazo y largo plazo; retomar el corazón de la práctica a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia del otro. Los actores están llamados a recentrarse sobre los que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una praxis responsable.

Lo anterior permite vislumbrar que el enfoque de praxeológico pedagógica no se reduce a la transmisión de una serie de técnicas y métodos, es un proceso que conduce a la formación de un profesional reflexivo, es decir, en la triada reflexión-acción-reflexión, el educador/praxeológico orienta al educando desde su propia experiencia, cotidianidad, y desde su propia praxis individual, permitiendo descubrir y construir saberes nuevos más allá de preceptos teóricos. Formaliza en la práctica a partir de una acción que transforma los saberes previos de manera creativa y proactiva, dinámica y esperanzadora, pero sobre todo humana.

Es necesario por tanto que, en los contextos de Educación Superior, se sigan tomando en cuenta, pero con más atención y persistencia, desafíos globales como condición primordial para que emerja un nuevo humanismo basado en la idea de una modernidad ética pues el futuro incierto de nuestro planeta nos obliga a repensar el proyecto humanista, un proyecto que, debería asentarse por encima de la mirada del conocimiento del capital humano, la clave del progreso económico y de la justicia social reside en una educación de calidad para todos.

El desafío de una pedagogía social humanística será proporcionar a cada persona una educación de calidad, sin atender a criterios de raza, riqueza o lugar de residencia, donde la difusión prometido por el capitalismo no vendrá ya del mercado, sino de un movimiento ascendente inducido por la educación. Una educación consciente de la fuerza de lo humano y del latir desesperado de la sociedad, a partir de intervenciones socioeducativas que abran espacios de reflexión-acción-transformación a través del valor de la lógica y el afecto. Buscando restaurar elementos de acción indispensables (ver, juzgar, actuar, devolución creativa) dentro de las interacciones de conocimiento, pensamiento y valores éticos que permitan edificar una civilización democrática, tolerante y eficaz para toda la humanidad y para cada ser humano en particular. En una palabra, la Educación Superior debe cimentar el valor armonioso y equilibrado del humanismo en razón del porvenir de la sociedad.

De igual manera se hace necesario recontextualizar el contexto de la creatividad, que como categoría también principal de indagación destaca la importancia de lo poético en la vida personal como social del ser humano; identifica, analiza y despeja los obstáculos que la inhiben, buscando un cambio actitudinal para hacernos mas humanos y proactivos.

3.2 Contexto multidimensional de la creatividad en perspectiva de desarrollo humano y social.

En los momentos de crisis, sólo la imaginación es más importante que el conocimiento.

Albert Einstein

La humanidad no ha llegado al concepto de creatividad¹⁷ por tener ideas. Por mucho que nos remontemos en la aventura del hombre, son exactamente los descubrimientos graduales, gloriosos o ignorados, elogiados o castigados por su audacia, los que han conformado el mundo y han hecho que nuestras sociedades sean como ahora son. Aunque los conceptos de “idea” e “imaginación” son tan antiguos como el mismo hombre, el de “creatividad” se podría decir que es relativamente reciente en cuanto a su debida implementación e implicaciones en los procesos de enseñanza- aprendizaje.¹⁸

Entonces ¿qué sabemos hoy sobre la creatividad? ¿Hacia dónde se encamina el estudio y la práctica creativa? ¿Dónde está la creatividad? ¿Cómo sentimos, pensamos o deseamos cuando creamos algo? ¿Qué experiencias, qué intereses, qué rasgos personales prepara la creatividad? ¿Será la creatividad un bien cultural de la humanidad? Pues bien, a simple vista son cuestionamientos un poco lógicos si tenemos en cuenta que de la creatividad no existe una definición unívoca del tema. Sin embargo, si volvemos sobre cada uno de los interrogantes y valoramos qué hay tras ellos, podemos percibir que son bastante complejas las respuestas que podamos dar, es decir, quien las responde -o tal vez quienes participan en la organización de ellas- son seres humanos y, por ende, unidades psico-biológicas igualmente complejas que se determinan y reorganizan en colectivos específicos.

¹⁷Aunque a algunos les parezca extraño, la creatividad nace en 1900, al inicio del siglo pasado, con la obra del francés Théodule Ribot “La imaginación creadora”. En ella se encuentra en germen las nociones de persona y procesos creativos. Medio siglo vivió bajo la denominación de “Imaginación”, acompañada muchas veces del calificativo “creativa”, hasta que en 1950 la bautiza J. P. Guilford con el nombre de *Creatividad (creativity)*. (Torre S. 2003:1) La creatividad, que hasta entonces sólo era vista como una de las ramas de la historia del arte, o como parte de un recuento anecdótico sobre algunos de los más importantes inventos y descubrimientos científicos, basaba la mayoría de sus principios en las biografías de los grandes genios, pero no para emularlos o imitarlos, sino para ver lo lejos que estábamos de sus capacidades.

¹⁸La creatividad, que hasta entonces sólo era vista como una de las ramas de la historia del arte, o como parte de un recuento anecdótico sobre algunos de los más importantes inventos y descubrimientos científicos, basaba la mayoría de sus principios en las biografías de los grandes genios, pero no para emularlos o imitarlos, sino para ver lo lejos que estábamos de sus capacidades.

Producir conocimiento es, pues, el fruto de una actividad humana de carácter social, realizado colectivamente, cuyos resultados se aplican de manera práctica a la satisfacción de necesidades de la vida en general o particular de las comunidades. Pero ¿cómo se puede llegar a este punto? ¿De dónde parte todo? ¿Cuáles son las características subjetivas de los seres humanos que conforman ese colectivo? ¿Qué es lo potente y vital en cada uno, para lograr trascender como autor y actor desde su humana condición?

Tal vez sea precisamente la creatividad en cada sujeto lo que permita identificar como característica y punto de origen la complejidad de la generación de actos creativos con originalidad y autenticidad. Es decir, la creatividad es una característica inherente en todos los seres humanos, aunque no todos la potencialicen y le den un uso original y recursivo para su contexto. Por eso es importante resaltar la integralidad del ser y su multidimensionalidad para rescatar la fluidez, la flexibilidad, sensibilidad y capacidad innovadora y transformadora del pensamiento de quienes se arriesgan a generar actos creativos.

Los hombres creadores y conscientes de ello, reflexionan con mayor rapidez y facilidad, pasando por encima de las vinculaciones funcionales. Utilizan los objetos de una manera nueva y son capaces de poner nuevos nombres a las experiencias o situaciones antiguas. Sólo cuando se ha comprendido bien una idea, es decir, cuando se le dan los adjetivos adecuados puede hablarse de auténtico conocimiento (Matussek, 1984: 25).

Gestar el conocimiento es la manera de organizar apropiadamente la interacción de los mismos y las estrategias para cualificar las actitudes hacia el aprendizaje de los estudiantes

como líderes transformacionales según su desarrollo físico, mental, emocional y moral, que generan las condiciones socio-culturales y permiten la construcción de un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades y destrezas, competencias y talentos. Este equilibrio estará en considerar el cómo y el para qué antes que el qué del conocimiento, pues para estas nuevas actividades que involucran al educador y al educando, ya no es necesario saber por saber, repetir, archivar, memorizar, y organizar teoría, la información ya está.

El conocimiento está latente dentro de un entramado bio-síquico-socio-cultural que requiere de la emergencia de lo que hay en, desde y para los sujetos y con y para el mundo. Por eso para alcanzar la meta, realizar la tarea y superar el aletargamiento cognoscente, hay que mantener alertas y en movimiento, en dinámica constante para actuar en correlación a lo que se va evidenciando con cada cambio y construcción de herramientas que los mismos sujetos generan. Estar atentos, observantes e investigar, el pensar de las personas refiriéndose a la realidad, a investigar su actuar sobre la realidad, realidad que es su praxis.

Es decir, la creatividad en sí, es la acción del conocimiento, es una intención del sujeto para dirigir su interés hacia un objeto o hecho determinado, y de ahí, después de saber del cumulo de esos conocimiento sobre ese objeto, sabe utilizarlo, le da sentido y sabe cómo hacerlo, ya que se está en las condiciones de dar una mirada práctica a los escenarios educativos y contextos sociales, donde existe la multiplicidad de colores, de sonidos, de texturas, y por ende de la multiculturalidad de expresiones innatas creativas; artísticas, corpóreas y mentales, apreciando el valor del lenguaje y su sentido sensible frente a la formación y el desarrollo de las posibilidades de ser y saber hacer de cada uno, es decir,

cada ser persona sensible y creadora que esta co-implicada en este contexto es parte activa de lo que allí se está evidenciando pero que en muchos casos suele pasar sin ser percibida.

Morín (2009) afirma que a “ este problema está enfrentada la educación del futuro porque hay una inadecuación cada vez más amplia, profunda, y grave entre nuestros saberes desunidos , divididos, compartimentados y por el otro, realidades y problemas cada vez más poli-disciplinarios, transversales, globales, planetarios” (p.12).

Es dar cuenta, quizá que la creatividad está ahí como realidad; por ello si nos percatamos de los movimientos de las personas en dicho mundo, habrá que hablar de una esencia del mundo en la existencia de cada uno de ellas (Guarín, 2010) y dar paso a la propuesta naciente de develar de las personas su co-implicación en la trama de conocer desde su más inédita humana condición y existencia de humanidad, que les permite así entretejer relaciones de formación, creación y del sentido más humano y sensible de aquello que significa educar-nos.

Dar sentido potente y asumir una postura formativa del orden de las realidades determinantes, es ir más allá y mirar las necesidades y el desafío de la exigencia del pensamiento que nos reta, estar atentos a las circunstancias de los sujetos autobiográficos y comprensores en diálogo que se aproximan con su historicidad, temporalidad y su humana existencia. Dar valor a las posibilidades de transformación del sentido de lo humano, de su imagen frente a los procesos de formación mismos para comprender quiénes son los sujetos que se forma, cuál es la esencia del ser- existente y lo que hay a su alrededor. La creatividad como posibilidad que nos permite apropiarnos de esto y formar para pensar, para instaurar,

para ensayar nuevos lenguajes, para exaltar al ser humano – sujeto en formación en su condición más inédita y metafóricamente simbólica.

Dicha condición trascendente del ser humano debe permanecer en los procesos de aprendizaje e interacción en la gran cadena del ser entre una o varias realidades a través de la mística que nos muestra aquello que debemos seguir según nuestro potencial de creación, y el deseo de ir más allá de nuestras búsquedas e indagaciones, desde la experiencia cotidiana y del devenir de los acontecimientos para ponernos en contacto con el sentido de cada realidad habitablemente humana.

Por lo cual, es la creatividad una puerta abierta para que el término de humanismo pueda ir tomando sentido y se transformarme. Humanismo no solo desde el hecho de la existencia y desde una condición ya dada, es visualizarse en las diferentes posibilidades que arraiga lo humano, lo subjetivo, lo vivo. Dicha transformación, parte de la configuración de ciertas analíticas —representaciones de subjetividad- de la persona en su singularidad, es decir, parte de sí y se refleja en ese otro particular. Sin embargo, dicha configuración solo será en la medida que se comprenda el estado actual de cada uno como sujetos condicionados, como sujetos sumergidos en un campo de tramas seculararizantes de la razón, se podría afirmar o refutar algunas cosas, pero cambiar la mirada en el enfoque de lo humano, no es solo una necesidad, sino también una urgencia de humanidad.

De este modo podemos evidenciar que a través de la creatividad se exalta el sentir de lo humano hacia una dimensión social de importancia crucial, es decir, todo acto creativo emerge en pro de un proceso existente con los demás. Es un proceso de conexión, un trabajo de hilar, tejer, unir, de encontrar nodos de pensamiento y acción que identifiquen y permitan

dar solución a un problema en particular para crear comunidad. Por eso para que tenga lugar la creatividad como ente social de desarrollo humano, es necesario valorar todo acto creativo como innato en cada uno de las personas, ya que a partir de la creatividad se puede despertar en cada interior y subjetividad, lo vital, lo múltiple, lo sucesivo, como lo tradicional, lo frustrado, lo no amado, es decir, se convoca a una larga lista de datos que parte de una idea para transformarla en acción.

En opinión del profesor Dean Simonton, (citado por Goleman, 2000:37), los esfuerzos creativos deben resultar persuasivos para los demás, retornando la creatividad comparable al liderazgo (Parra, 2011) refiere que un líder de éxito es alguien capaz de persuadir a la gente de que cambie sus ideas o su comportamiento. Un creador de éxito es alguien que brinda a otras personas una manera diferente de ver el mundo, emanando de esta manera la creatividad en relación a un altruismo creativo donde evidenciar actos de “buen sabor” dependerá de las acciones de las personas como individuos conscientes y sujetos a las necesidades de diferentes grupos humanos de la sociedad. O visto desde otro punto de vista, se puede decir que para interactuar en la sociedad y transformarla es necesario que emerja de la persona y su ser, actos creativos y dinámicos.

Dichos actos creativos aparte de generarse de la emanación de la esencia de cada persona en función de descubrir más sobre aquello que interesa y empuja a realizar conexiones con la realidad y sus complejidades, también surge en combinación cognitiva con procesos absolutamente necesarios para el desarrollo habilidoso de un gran número de destrezas psicológicas cotidianas, tal como la intuición, percepción y expresión. Es decir, es un conjunto de elementos e indicadores que posibilitan y perfilan un resultado lleno de creatividad, de modo tal que para que la persona en su condición multidimensional puede tener ideas creativas, se hace necesario que estimule y ejercite su mundo interior a través de vías multisensoriales, intelectivas y ecológicas, como las referidas en el *modelo*

*Ioéista*¹⁹(IOE) que desarrolla en el año de 1892 y actualiza previamente en 1993 el psicólogo F. Menchén para el desarrollo de la creatividad.

En dicho modelo se describen cada una de las capacidades que intervienen en el proceso que se desarrolla, los elementos que participan y los indicadores que posibilitan y perfilan un resultado lleno de creatividad. Para empezar Menchén (1998) hace alusión a la **Imaginación** como un mirar hacia dentro y remite a Mucchielli, quien considera que:

La imaginación, en su verdadera esencia, es la capacidad de desprender al hombre de lo real actual, del automatismo o de la urgencia, para vagar en lo posible, en lo irreal, en el “por qué no”; permite superar el dato y lo real para acceder a lo surreal, la prospectiva de la operación a realizar, la experimentación a llevar a cabo, la hipótesis a formular y verificar, el mundo a construir (Menchén: 1998: 30).

Imaginar por tanto es una de las más altas prerrogativas del hombre, y una de los más importantes indicadores de la creatividad, ya que a través de la imaginación una persona logra revivir las experiencias pasadas, interpreta la realidad, tiene sentido prospectivo y hace que aparezca la mentalidad creadora. A demás se ha comprobado que los grandes sistemas de imágenes, de “representaciones de mundo” se suceden de manera intermitente en el transcurso de la evolución de las civilizaciones humanas (Duran 2007), que permiten dar

¹⁹El planteamiento central del trabajo presentado por Menchén (1.998), en su obra "Descubrir la creatividad" consiste en el aporte de un modelo de estimulación de la creatividad denominado "IOE" (Imaginación, Originalidad y Expresión), elementos que responden a los tres pilares básicos de la plataforma creativa, de donde despegan un programa creativo, con toda una taxonomía de objetivos y capacidades creativas dirigido a iluminar una intervención en el aula, en la que se conjugan las tres dimensiones que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: áreas curriculares, estrategias del profesor y capacidades a estimular en el alumno. Aunque existen numerosas teorías sobre la creatividad, la validez de cualquiera de ellas está en función de los fines que se pretendan alcanzar. Ante la escasez de modelos para estimular la creatividad en el período escolar, el modelo "IOE" (Imaginación, Originalidad, Expresión) pretende llenar un vacío del sistema educativo. Según notas del propio autor, este modelo surge como resultado de un trabajo de investigación (1.974) realizado por Diez, Mateos y Menchén. Y es en el año 1.982, cuando desarrolla el modelo "IOE" basado en el trabajo realizado con niños de 6 a 16 años y, asimismo, establece un programa para estimular la creatividad en el aula.

cuenta del dinamismo en el desarrollo de las artes, los sistemas de conocimiento y los valores de la cultura.

Según el filósofo Merleau-Ponty (citado por Menchén, 2007: 35) la imaginación es “pensamiento de ver” y para ir más allá y ser ejercida y a prueba en plenitud, es necesario tener en cuenta la *Originalidad*. Un concepto discutido y polémico pero acá la originalidad se retoma y acoge desde la perspectiva de identificar las nociones argumentadas de las acciones de las particularidades humanas. Esta última por tanto, es producida en un momento de inspiración²⁰ en donde se movilizan todas las fuerzas del individuo y surge la chispa que permite suceder las cosas con mayor velocidad. De esta manera la originalidad se convierte en la clave del producto creativo y es sinónimo de novedad, dando respuesta a las ideas menos habituales que surgen de forma espontánea o después de un trabajo sistematizado. Menchén resume el indicador de Originalidad como el “modo personal de elaborar los contenidos del pensamiento”.

Sin embargo, es a través de los sentidos²¹ como cada persona pone en acción un proceso de pensamiento en el que intervienen elementos determinantes como lo son la sensación, la percepción, sentimiento y emoción. Si bien las distintas teorías del conocimiento no siempre han concebido a los sentidos la importancia que tienen, actualmente la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (2000) persigue dotar

²⁰Los estudios introspectivos del matemático francés Henri Poincaré y otras investigaciones demuestran la constancia de cinco etapas a las que se les ha dado el nombre de: preparación, incubación, iluminación, formulación y verificación. Preparación es un momento de búsqueda de ensayo y tanteo; Incubación es todo el material acumulado que necesita su tiempo para múltiples conexiones que se produzcan, maduren y puedan aparecer otras nuevas; Iluminación es la clave que suele ser para conseguir el propósito y solucionar el problema, no habrá iluminación sin un trabajo consiente de incubación; formulación es la fase para organizar las ideas en un sentido lógico y encajar todo el rompecabezas; Verificación se trata de una puesta en práctica de todo lo acontecido.

²¹Ver, oír, escuchar, oler, tocar, gustar, no son operaciones pasivas, sino exploraciones activas que realiza la persona para extraer información. A través de los sentidos se inicia la exploración con el entorno y las sensaciones que esto produce incide en la mente y ayuda a construir conocimiento, es importante por tanto recuperar la estimulación multisensoriales con el objeto de despertar en la persona un interés vivo por su medio y generar condiciones de descubrir algo nuevo todos los días

de inteligencia a los sentidos y emociones, pues la fuerza de exploración que despierta cada sentido es una gran fuente de creatividad que impulsa a pensar, hablar y preguntar.

Por lo tanto, educar los sentidos y tener presente la vía multisensorial para potencializarlos es entender cada uno de los elementos de la sensación, percepción, sentimiento y emoción mencionados anteriormente, donde Menchén (1998) “a) *la sensación* se concibe como la impresión que recibe el sujeto del medio ambiente y de su mundo interior, es decir, la presencia de un estímulo externo incide sobre los sentidos ocasionando en el sujeto una sensación” (p.48). En esta vía es pertinente mencionar que dependiendo de la interiorización y expresión que cada persona le da a una sensación, se manifiesta la forma de esa emoción. Así tenemos que, al concebir sensaciones positivas (alegría, bienestar, paz, etc.) se favorecen la aparición de ideas creativas y si por el contrario son sensaciones negativas (dolor, miedo, tristeza, etc.) se obstaculiza la prescencia de ideas creativas.

Ahora bien, b) *la percepción* es un proceso mental de relación activa con el mundo, es el pensamiento de percibir no de experimentar o recordar. Es así como la percepción nos proporciona información de la realidad, siendo esta una actividad intencional y selectiva teniendo en cuenta los intereses, actitudes o experiencias seleccionadas por la persona, es decir, la percepción sensitiva va más allá de los detalles del ver, oír, y demás, sino que incluye la disposición del individuo. Ejemplo de esto son el llamado Eureka²² de Arquímedes mostrando una nueva percepción creadora que debió ser sacada a la luz como nuevo secretos del mundo. c) *el sentimiento* por el contrario es más intenso que las

²²¡Eureka! o Heureka (en griego εὕρηκα, *héurēka*, « ¡Lo he encontrado!»), es una famosa exclamación atribuida al matemático griego Arquímedes. La historia dice que Arquímedes pronunció esta palabra tras descubrir que el peso de un cuerpo, dividido su peso aparente al ser sumergido en agua, es una propiedad que hoy conocemos con el nombre de densidad. La exclamación "¡Eureka!" se usa hoy en día como celebración de un descubrimiento, hallazgo o consecución.

emociones pero son más duraderos y persistentes. Ya que los sentimientos aparecen en la consciencia como grandes bloques de información integrada que incluyen valoraciones y una de las más significativas es la valoración que cada persona se tiene de sí mismo, en este punto son importantes la manera como cada uno condiciona su autoimagen, confianza, y comportamientos, ya que es dependiendo de ello como se condicionan también las posibilidades creativas.

Finalmente, d) *la emoción* denota un estado de movimiento, excitación o conmoción en una u otra forma. Cada emoción es una manifestación física de un sentimiento, pensamiento o imagen que producen en el cuerpo tanto cambios físicos como mentales dificultando o favoreciendo la capacidad de pensar, planificar y solucionar problemas. Siendo importante lograr canalizar las emociones de manera constructiva.

Hasta este punto y desde el Modelo IOE se han mencionado dos índices fundamentales para el desarrollo de la creatividad, la Imaginación y la Originalidad, lo que nos permite sintetizar que el proceso relativo a la vía multisensorial se presenta a través de la *sensación* que es el efecto físico que produce un estímulo, el cual a su vez se *percibe* desde la impresión que llega al cerebro a través de los sentidos, dejando un *sentimiento* que origina huella en el mundo interior del individuo que se manifiesta *emocionalmente* a ese efecto.

Sin embargo falta un indicador importante, *la Expresión* de la idea originada, ya que en tiempos actuales es más importante saber expresar que simplemente informar. No basta con tener buenas ideas, sino que es necesario saber expresarlas como verdaderas fuentes de ideas para la producción creativa. Para Menchén la expresión es para el ser humano una

manera de realizarse, de construirse, de irradiarse. La expresión es por tanto la disposición para captar un estímulo y expresarlo con sensibilidad.

Así tenemos que confluir en la *Imaginación, Originalidad y Expresión* son indicadores que dan sentido a la creatividad y es en este proceso como el modelo Ioeísta logra dialogar con dispositivos didácticos como lo es la praxeología pedagógica aplicados en contextos educativos sugerentes de transformaciones sociales. Cada indicador es pertinente para enlazar relaciones y deducir elementos fundamentales en pro de la potencialización de la función social de índole humanístico. Ya que revertir la mirada a este proceso psicosocial, es involucrar por un lado un enfoque más auto-disciplinado hacia la introspección que nos puede mostrar los contenidos fugaces de la conciencia que normalmente son olvidados, y por el otro, la necesidad de dicho proceso de pensamientos previos para explicarlos dentro de un contexto institucional que responda a las exigencias de una sociedad ávida de democracia, esperanza y abierta al futuro.

De este modo la propuesta fundamental de resaltar la dimensionalidad de la creatividad toma lo subjetivo y creador de la persona, la mirada esperanzadora que surge de lo que está ahí latente, invisibilizado y que de una manera ancestral, histórica o social, se configura en cada sujeto a través de procesos pre –simbólicos que lo significan desde sí mismo y desde lo complejo del pensamiento, para dar paso y resonancia a la herencia de la creatividad- en virtud de ser aprehendidas y valoradas, es decir, la creatividad invitada para movilizar el conocimiento y las posibilidades de emergencia de la humanidad en la educación de Nuevo Tipo. Es reconocer en dichos procesos lo perceptual-sensible, pero posibilitador y trascendente a nivel psico-pedagógico social de lo esencial de cada persona

que esta coimplicada, resaltar en contexto lo que debe permanecer no en un estado de quietud, sino en movimiento y evolución, pero más que latente, vivo.

Se trata de utilizar la creatividad como valor de referencia para la transformación de la realidad. Lo creativo como instrumento de cambio, pero a la vez como meta de este. Ferreiro (2008) afirma que “La creatividad como uno de los valores emergentes, que surge de las entrañas de la humanidad en un parto de transformación y nuevos modos de vida, todos ellos alternativos a las insatisfactorias realidades actuales de la condición humana” (p. 29). Es valorar que el arte existe en las aulas y hay que repensarse la manera creativa de cómo gestionarlo, para posibilitar en los estudiantes y docentes, rompiendo paradigmas y argumentos que limitan y alienan frente a la multidimensionalidad que abarca potencializar la creatividad.

Dejar de un lado el pensamiento de que el arte de expresar creatividad, es exclusivo como espacio de ocio, como terapia que contribuye a la salud mental. Es decir, el arte de crear sirve al hombre no solo para hacer accesible a lo inefable y visionario, sino que funciona también como un modo de activar nuestra sensibilidad; el arte ofrece el material temático a través del cual pueden ejercitarse nuestras potencialidades humanas para que fijos en el hoy, podamos llegar al mañana.

Cerremos entonces, este capítulo parafraseando a Elliot Eisner (1995) quien refiere que la verdadera equidad de la educación se logra brindando espacios oportunos y oportunidades de éxito escolar desde la diversidad cognoscitiva, considerando el rol de la cultura y de la escuela en este proceso.

La mente es un logro cultural cuya conformación esta influida significativamente por el tipo de experiencias vivenciadas por una persona en el transcurso de su vida. Las formas de representación que se usan como sistemas de símbolos para representar lo que se piensa influyen en los procesos de pensamiento y en los productos de este, desarrollan diferentes destrezas cognoscitivas e inciden en lo que uno es capaz de ver y de representar.

En el trabajo docente, (Eisner citado por Mallarino, 2007) las destrezas cognitivas pueden combinarse para enriquecer el conjunto de recursos ofrecidos a los alumnos a modo de que entiendan ideas importantes, útiles, hermosas; que piensen analíticamente y críticamente; que especulen imaginativamente para ver conexiones en la ideas y contribuir a la cultura, entendiendo que la creatividad no se enseña, se propicia, no es algo que podamos fabricar; es un lugar donde se une la emoción y la razón, donde se coloca en manifiesto la dimensión sensible del ser humano, o su dimensión estética.

4. CAPITULO II:

SEGUNDO ELEMENTO: EL JUZGAR / CONEXIONES Y DEVENIRES

DESDE LOS TRAYECTOS, RUTAS Y TRAZOS CREATIVOS DE ACCIÓN

TRANSFORMADORA

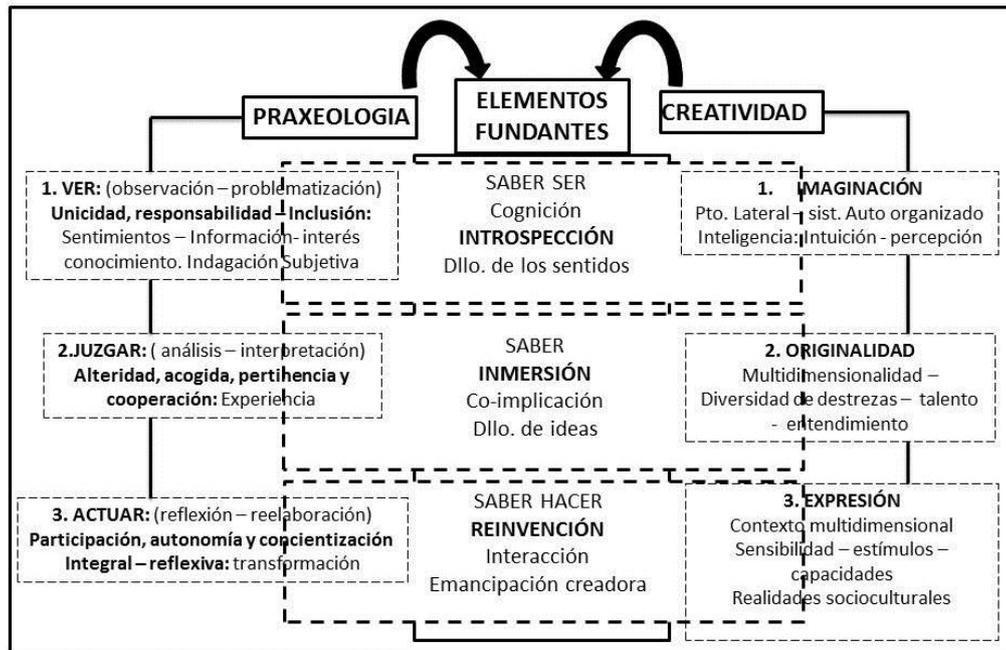
En el capítulo anterior se trabajaron y contextualizaron las dos categorías de estudio: la praxeología pedagógica y la creatividad. La meta fue distinguir el aspecto conceptual de cada una. Esto con la intención de dar paso a la indagación que atañe esta obra de conocimiento y que busca *evidenciar en el diálogo entre las categorías, los criterios de acción que permitan potencializar la función socio-humanística en contextos de Educación Superior.*

Por ello en el presente capítulo se pretende vislumbrar la oportunidad de realizar dicho diálogo a partir de la conceptualización de los procesos de gestión del conocimiento desde la *creatividad* en términos de Imaginación, Originalidad y Expresión –IOE-, como los convocados por la *praxeología pedagógica* en el proceso metodológico del ver, juzgar, actuar y devolución creativa. De dicho diálogo surgen los elementos fundantes que permitieron ser interpretados en nuevos criterios de acción, ideas, valores y significados sobre aquello que es esencial para potencializar la función social en contextos de Educación Superior. La función social entendida aquí como un acto creativo y transformador en el desarrollo humano de estudiantes en formación académica e intelectual, pero sobre todo como sustento sensible y dinámico frente a los retos sociales-humanísticos que se presentan en su desempeño como profesionales.

Se retoma la importancia de comprender que para la *función social creativa* se requiere descubrir el sentido más amplio y puro de los procesos divergentes de la creatividad, de modo que se logre la fusión de diversidades de pensamiento, para así tomar conciencia de la realidad a través de procesos de redescubrimiento como los propuestos por la praxeología pedagógica. Es decir, actuar para un fin social común desde diversas ideas creativas moviliza procesos de adaptación y auto-organización en las personas en un momento de su existencia y, en pro de la sinergia colectiva, provocan la trascendencia de un bien cultural de la humanidad.

Este entramado de re-significaciones entre los elementos fundantes de las categorías permite un acercamiento a las numerosas maneras de provocar acciones transformadoras entre institución y comunidad, al encargo de constituir la información en conocimiento y éste, a su vez, en la capacidad adquirida para ofrecer a los demás experiencias de aprendizaje más ágiles, cambiantes y múltiples. Entender el mundo de la creatividad y sus diversas aplicaciones en el medio institucional y social a partir de la emergencia de ésta desde cada sentir humano permite exaltar la importancia que tiene el acto creativo en la transformación de la realidad.

Por ello en este punto cabe explicitar que para el análisis de las conexiones y devenires que emergen en el dialogo entre estas dos categorías de creatividad y praxeología pedagógica, se presenta y desarrolla en el siguiente cuadro de relaciones N°1 que representa la ruta y trayecto que logra concatenar y exaltar la función social educativa, a partir de los elementos fundantes que resultan de la indagación y el estudio epistemológico de este trabajo, a saber específicamente se encuentra *la Introspección, la Inmersión y la Reinvencción*.



Observar y comprender el gráfico anterior permite dar cuenta de que manera se logró esbozar la fundamentación de la reflexión de praxis que se desarrolló en el proceso de estudio entre las categorías a partir de algunos momentos de interacción entre paralelos con los cuales la investigadora llevó a cabo su actuación indagadora. Algunos de esos momentos hacen mención al quehacer pedagógico en cuanto a observación y resultados, e igualmente involucra las discusiones que se abordaron en el encuentro con estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en artística que se forman académicamente en contextos de educación superior. Se aborda así, una población de personas que pudieron demostrar el impacto que los criterios de acción –entre la praxeología pedagógica y la creatividad– generan en los contextos de intervención social-humanística de los cuales los estudiantes a través de su desempeño laboral son participes.

Los estudiantes seleccionados son personas con un recorrido laboral en el contexto educativo y han logrado demostrar, a partir de sus experiencias significativas, el impacto de su quehacer pedagógico al implementar como dispositivo metodológico la praxeología

pedagógica en las diferentes intervenciones didácticas de gestión del conocimiento.

Además, estos estudiantes tienen la impronta artística de la creatividad, hecho que genera la configuración de procesos creativos únicos e irrepetibles contruidos desde una perspectiva del desarrollo humano y con sentido holístico, ético y estético.

La metódica se constituyó en rutas y trazos de acción transformadora y contó con elementos importantes de acción entre los cuales se destacaron la población y las técnicas pertinentes de aplicación de la información. Con esto, y desde la naturaleza cualitativa de la indagación, fue necesario tener en cuenta, por un lado, que la técnica de recolección de información se realizó mediante grupos focales y –con la consecuente discusión a que dio lugar-; por otra parte se hizo necesario identificar que el ejercicio mismo de intervención práctica fuera coherente con el proceso dinámico que desde la praxeología se pueda organizar- Es decir, se tuvieron en cuenta los cuatro momentos o fases del ver, juzgar, actuar y devolución creativa para desarrollar la agenda del grupo focal e identificar los diferentes elementos de acción (Introspección, Inmersión, Reinención) encontrados en el diálogo entre las categorías que se describen a continuación:

4.1 Elementos fundantes generadores de nuevos criterios de acción, ideas, valores y significados.

4.1. 1 La introspección:

La palabra introspección viene del latín *intro* que significa “dentro” y de *spectare* que significa “mirar”. La introspección es el proceso mediante el cual se echa una mirada u observación en el interior de nosotros mismos. Ahora bien, este ejercicio de mirar-nos es

indispensable para interrogar-nos por nuestra condición humana: que presupone interrogar nuestra situación en el mundo. Es volcar la mirada a lo que convoca y permea al sujeto en su relación con su ser, es volver al sujeto como necesidad de luz, como necesidad de conciencia, como necesidad de mundo, de realidad humana.

Morín, en su libro *Los siete saberes de la educación del futuro*, alude específicamente este proceso:

La práctica mental del auto-examen permanente de sí mismo es necesaria, ya que la comprensión de nuestras propias debilidades o faltas es la vía para la comprensión de las de los demás. Si descubrimos que somos seres débiles, frágiles, insuficientes, carentes, entonces podemos descubrir que todos tenemos una necesidad mutua de comprensión. El auto examen crítico nos permite descentrarnos relativamente con respecto de nosotros mismos, y por consiguiente reconocer y juzgar nuestro egocentrismo. Nos permite dejar de asumir la posición de juez en todas las cosas (Morín, 1999: 47).

Así pues, comprender-nos de esta manera, como necesidad de evocación de lo humano frente a lo que pensamos y sabemos, es permitir evidenciar el talento multidimensional que acoge lo vivo, lo latente en cada uno como sujetos del acontecimiento

Como sujeto que conlleva creación, no adaptación, sujeto que conlleva potencia, acción, reacción, resistencia y consistencia frente a circunstancias determinantes y lo hace con la capacidad inventiva del lenguaje que se atreve a nombrar la no existencia, a metaforrear, metaforrear lo dado en relación con lo no dado. El sujeto crea por tanto su circunstancia personal no como idealización sino como ilusión- historizada (Guarín, 2009: 71).

Pero en muchos casos esa ilusión–historizada dentro de los linderos del proceso de la introspección se ve interrumpida por la aparición de miedos existencialistas²³, porque quizá nos preocupa asumir la determinación, la libertad, la soberanía de lo que hay arraigado en nuestro ser. Es necesario, para esto, lograr en el matutino conocimiento del mundo más interior de lo que habitamos, desde el poniente del crepúsculo, identificar el panorama más grande de nuestras acciones humanas en el ciclo mayor que nos rebasa e involucra para encontrar el corazón mismo del hombre. *Co-razón*, es esa la reconfiguración léxica que utiliza Ortíz-Oses para evidenciar la naturaleza doble de la razón sensible en que la predominancia del corazón en sus actitudes no se aleja de la razón pero, en su propia racionalidad, la integra de manera dialéctica en una razón co-implicada con la sensibilidad (Ferreira, 2009: 10).

Esto compele e insta a avivar el impulso de búsqueda de lo que habita al sujeto, sus orígenes y su propio proceso identitario con el fin de comprender los trazos de lo que se es heredero del mundo para compartir con otros, construir con lo otro y crear con la vida.

Desarrollar los sentidos que habitan en la subjetividad de cada persona, como afirma Guarín (2009) “esa subjetividad que, como entidad emblemática de lo humano, es inalienable, pura, esencial en el hombre, es una fuerza íntima, privada, que posibilita la presunción de la soberanía de la razón consciente y vigilante, reflexiva, que sabe de sí misma a plena luz, en franca lucidez, de manera evidente, clara y distinta” (p.02). Desde el develamiento del interior del yo, sujeto en tiempo vital, se abre desde la introspección el

²³El preludeo existencialista es la muestra de que el capitalismo mundial integrado aparte de su fuerza depredadora y dominante, ejerce una fuerza depresora, depresiva, que no solo subordina y somete, alinea sino que también desgasta y depotencia El capitalismo mundial subsume la subjetividad el ejercicio de introspección, en una conciencia autónoma, automatizada y homogenizada que ha perdido la fuerza de la voluntad, de su potencia de ser en el mundo, y por ello la declara una pasión inútil de mundo, una libertad condenada al tiempo y a la tierra, a la indigencia del destino caótico insalvable.

camino hacia la consciencia del ser-ahí²⁴ en el ahora, a través del *saber ser* en/para el mundo, para interpretarse y conocer-se, encontrar-se con el sentido de la vida, y percibir el valor de lo innato, de lo palpable y lo posible en el desarrollo emergente de conocimiento con la sinergia del pensamiento y la acción.

4.1.2 Inmersión:

La noción de sujeto supone la autonomía- dependencia del individuo inmerso, producto y productor de la organización viva. Ya no solo es hablar de lo que nos habita sino de lo que habitamos. Es preguntarnos sobre lo que es el hombre en el mundo y encontrar las uniones, conexiones, articulaciones, solidaridades, imbricaciones y complejidades de quienes están co-implicados en similares realidades de la humana condición. Sería posibilitar la articulación de lo que está fundamentalmente disjunto y que debería estar fundamentalmente junto²⁵ como el desarrollo de las ideas de un colectivo de personas en pro del bien cultural de la humanidad.

Las mentes²⁶ son cultura y solamente cuando una experiencia se socializa puede convertirse en conocimiento. Pero ¿dónde aprendemos lo que la mente puede hacer? Aprendemos no solo sobre sus potencialidades -muchos psicólogos las han señalado- sino mirando hacia la cultura, todas las culturas sumergidas en ella, porque la cultura exhibe las

²⁴ En la ontología de la existencia, develamiento del ser-ahí, del ser-en-el-el-tiempo, el ser ahí siempre está en camino de ser como lo que aún no ha determinado en el tiempo. En el tiempo el ser-ahí es en la propiedad de ser el que ya no es (presente en el pasado), pero sobretodo el que aún no es (presente en futuro), es el que ya no es yo sino otro, es el que puede a llegar a ser yo , a ser sujeto. He aquí pensar desde la esperanza, el pensar desde una subjetividad histórica latente y potencial (Guarín, 2009: 8)

²⁵En este sentido podemos referirnos a enciclopedia, tomando de su sentido originario *agkukliospaidea*, aprendizaje que pone el saber en ciclo; efectivamente se trata de en-ciclo-pediar, es decir, aprender articular los puntos de vista disjuntos de saber en un ciclo activo (Morín, 1997:32).

²⁶Es necesario romper con esa tradición de que la mente no es un programa, un software, una manipulación de símbolos basada en determinadas reglas. Uno de los más importantes avances en la ciencia en los últimos años es la convicción de que no podemos tener nada que se asemeje a una mente o a una capacidad mental sin que esté totalmente encarnada o inscrita corporalmente, envuelta en el mundo. Surge como una evidencia inmediata, inextricablemente ligada a un cuerpo que es activo, que se mueve y que interactúa con el mundo. (Valera, J., 200:1)

formas que los humanos han usado para dar expresión a lo que han imaginado, comprendido y sentido.

A través de la manipulación e interacción activa con el mundo, la persona y los objetos están co-emergiéndose, co-implicándose, como expresa Varela (2000) “el mundo ahí afuera y lo que hago para estar en ese mundo son inseparables” (p.3). Por tal razón no podemos hablar de lo que hay adentro o lo que hay afuera del sujeto, ambas dimensiones están (o deberían estar) conectadas. El todo está constituido de las partes y viceversa: hay una funcionalidad de lo que realmente hace, el manejo y la interacción constante del cuerpo – todo él en sí- en un ambiente determinado que le da sentido a lo aprehendido, encarnado y transformado.

Las búsquedas sensibles²⁷ que emergen de los contextos interiores (endógenos) y exteriores (exógenos) que se nos constituyen configurándonos como ser y como entidades de permanente interacción que representan, subjetivan e identifican la existencia del mismo, es la consecución del ser como sujeto y del hacer como acción. Es así como surgen los hilos constitutivos del ser indagador, ese ser que ejerce algún rol que le permite insertarse a una sociedad productiva.

Estos roles que son la finalidad de una activación previa de actos que, como excusa de diversas indagaciones intersubjetivas, han permitido la emergencia de lo sentí-pensante, desde donde se prevén rasgos de identidad, afinidad, complementación y encuentro. En dicho juego de configuración de la indagación del ser sobre ciertas rupturas epistémicas²⁸

²⁷Termino alejado de una sensiblería, sentimentalismo o a una emoción vacía

²⁸Transitar en busca de caminos humanizantes implica entablar un viaje de la mano con la ruptura y la apertura como posibilidad para desprendernos del inconsciente constructor de sin sentidos y volver a nuestra condición humana desde el reconocimiento de la existencia vital. (Mejía, 2010:6)

que desvirtúan el sentido creador y que lo hacen dependiente de los contextos de desarrollo social es necesario abrir horizontes de esperanza a partir de aristas de acción entre lo uno y lo múltiple, lo singular y lo particular, no con la pretensión de sumar subjetividades e individualidades sino para hacer efectivo el cuidado y preservación de la vida y demás intereses como ciudadanos y agente políticos de lo social-humanístico. Es el rescate de las condiciones particulares del sujeto que se educa en el *desarrollo de las ideas* cercanas a su mundo, a su cotidianidad, a su necesidades inmersas en lo otro que es él mismo desde el otro que está afuera.

Saber hacer después de *ser*, lleva a sociedades en colectivo, a emancipar sus ideas y encarnarlas en realidades complejas que requieren de otras miradas -apartadas de la indiferencia social y del despiste humano- que construyan estéticas y revoluciones ciudadanas de vital importancia, es decir, que se correlacionen acciones humanas capaces de integrar el espíritu de las cosas, de las actitudes y de los pensamientos del mundo. Hibridaciones de realidades capaces de capturar el amor, la curiosidad, la pasión de humanizar-se y testimoniar el conocimiento.

4.1.3 Reinención.

La finalidad de nuestra escuela es enseñar a repensar el pensamiento, a des-saber lo sabido y dudar de la propia duda, único modo de comenzar a creer en algo.

De Mairena, *Lo que va del territorio al mapa* (2009).

Necesitamos civilizar nuestras teorías para forjar una nueva generación de teorías abiertas, reflexivas-autocríticas que nos permita reformarnos y despertar a lo que se está

gestando en los contextos de educación formal, rescatando lo que hay fuera de ellos y movilizándolo la esencia de lo que debería hacerse frente al potencial de la persona que evoluciona y se forma en tiempos presentes. Repensar si lo que se está aprendiendo se puede utilizar, es útil, e importante. No solo aprender por aprender sino por hacer cosas relevantes y trascendentes con los conocimientos adquiridos, interactuados e interiorizados. Ya que en la medida que la actividad educativa se va ampliando y complicando, tanto en la relación con lo social como instrumento de los sistemas políticos, su estructura interna también va tomándose más compleja. Por ello hay que asumir una actitud de “componedor”, un gesto de curador de heridas que es mucho más que un depositario frío de conocimientos empaquetados (Piloneta, 2006). Es perentorio reconocer las acciones creativas de la persona que moviliza la idea a la acción, que posee una energía vigorosa y asume responsablemente los retos.

Esos retos cotidianos muchas veces conducen al exilio de la persona que se re-inventa y, aunque pueda sonar alarmista-, cuando el creador reflexivo acepta el destierro, toma distancia y ve mejor las cosas, *sabe hacer* del ocaso una oportunidad para volver a intentar aprehender las posibilidades de expresarse, conocerse y construirse en su humana condición con el mismo y con el mundo. Logra intervenir en la sociedad a través de acciones humanas que le dan un nuevo giro a la comprensión de lo que es crear a partir de estrategias en búsqueda de soluciones a problemas sociales, abierta a la vida, a la juventud, la sabiduría, a lo cotidiano.

La creatividad es entendida aquí como valor social²⁹ y no solo conceptual y psicológico. Sino más bien hacia el *agere*, es decir, hacia la conducta humana, y más concretamente hacia el comportamiento ético, donde la creatividad se va convirtiendo en una *exigencia moral* (Parra, 2011). De modo tal que la finalidad última de la *reinención* del pensamiento creativo no reside en el sujeto ni en el proceso sino en el medio social que la condiciona y se beneficia de la misma. De ahí la afirmación según la cual creatividad es hacer algo nuevo y valioso en beneficio de los demás. A través *de la voluntad sensible* (criterio de acción que más adelante se abordará) se comienzan a transformar realidades ávidas de partos de vida, de oportunidades y espacios de interacciones emancipadoras y revolucionarias.

Entender, por tanto, el hecho creativo como una necesidad cultural y ética que necesita ser socializada cuantas veces se requiera -a manera de espiral- debe ser retomada y potenciada en el proceso supremo de la humanidad y como dínamo de su progreso. Los estudiantes seleccionados son personas con un recorrido laboral en el contexto educativo y han logrado demostrar, a partir de sus experiencias significativas, el impacto de su quehacer pedagógico al implementar como dispositivo metodológico la praxeología pedagógica en las diferentes intervenciones didácticas de gestión del conocimiento. Además, estos estudiantes tienen la impronta artística de la creatividad, hecho que genera la configuración de procesos creativos únicos e irrepetibles construidos desde una perspectiva del desarrollo humano y con sentido holístico, ético y estético.

²⁹Su finalidad última no reside en el sujeto ni en el proceso, sino en el medio social que la condiciona y se beneficia de la misma. La autosatisfacción es un hecho concomitante, pero el punto de mira está en lo que se hace con esa energía potencial. Es un proceso en espiral, como la cuerda de un reloj. La creatividad que no se expresa, que no mejora, es como un reloj sin cuerda. Tiene todos los elementos materiales, pero no da la hora. Estaríamos ante una creatividad sin función. De ahí la afirmación de que *creatividad es hacer algo nuevo y valioso para beneficio de los demás.*

Una visión sobre lo artístico que actualmente ha comenzado a cambiar, entendiendo que a la par del ámbito de la ciencia y la tecnología se busca producir conocimiento; el pensamiento estético y artístico es, asimismo, una forma de conocimiento con alto potencial cognitivo. Desde una perspectiva postmoderna se afirma que el arte se desarrolla desde procesos de subjetivación, caracterizados por el manejo de metáforas estéticas de lo simbólico y lo expresivo. Categorías estéticas como lo bello y lo feo, lo sublime y lo grotesco, forman parte de la compleja visión de mundo y, por lo tanto, no pueden ser generalizados desde conceptos rígidos y universales.

El arte ingresa en el ámbito del conocer del sujeto desde la perspectiva de la generación de ideas estéticas pues permite ver algo en otra cosa, hacer nuevas conexiones, elaborar lo que experimentamos utilizando otros medios y, más aún, comprender aquello que no hemos vivido, flexibilizar el pensamiento, reconocer al otro y tolerar la diferencia, predecir, explicar y reconocer la generalidad a partir de la particularidad.

El valor formativo del arte, como experiencia vital articuladora de pensamiento y sentimiento para otorgar sentido a las competencias propias del área: la sensibilidad, la imaginación creativa y la capacidad valorativa. Mediante la expresión de los diferentes lenguajes artísticos y la apreciación y disfrute de los bienes artístico culturales, a la vez que los múltiples valores agregados de la práctica artística: autoidentificación, reconocimiento del otro, actitud reflexiva, armonización con la naturaleza, flexibilidad de pensamiento, pertenencia y convivencia, entre otros, resultan de gran pertinencia para responder a los fines de la transformaciones sociales desde la educación superior atendiendo al valor evidente de concebir la dimensión social de la creatividad para generar actos creativos transformadores de las exigencias morales y axiológicas en nuevos tiempos.

De este modo, para fines del trayecto, los estudiantes de la Licenciatura en Artística se convocaron para expresar sus apuestas frente a las realidades actuales y resaltar cómo la creatividad se constituye en parte indispensable de transformación social. Según el Centro de Estudios de Opinión (CEO) de la Universidad de Antioquia:

Las entrevistas logradas mediante la estrategia de grupos focales tienen como propósito registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y experiencia. Como todo acto comunicativo tiene siempre un contexto (cultural, social), entonces el investigador debe dar prioridad a la comprensión de esos contextos comunicativos y a sus diferentes modalidades. Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada : generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas y, si es el caso, el tópico no se da por agotado retornando nuevamente una y otra vez ya que interesa captar en profundidad los diversos puntos de vista sobre el asunto discutido (Aignerren, 2009: 03).

De esta manera, para el desarrollo del proyecto fue pertinente establecer un grupo focal de estudio que permitiera la discusión de los elementos fundantes emergentes de las dos categorías establecidas en el problema de conocimiento como lo son la creatividad y la praxeología pedagógica. Korman (citado en Aignerren, 2009) define un grupo focal como “Una reunión de un grupo de individuos seleccionados por los investigadores para discutir y elaborar, desde la experiencia personal, una temática o hecho social que es objeto de investigación” (p.01)

Es por ello que la ruta metódica trabajada en el grupo focal de estudio, parte del símil de lo que se gestiona en un enfoque praxeológico, en colectividad desde el elemento *ver* capítulo I, da inicio a la discusión a partir de una descripción conceptual de las categorías de acción para fundamentar y ampliar la visión de apropiación que cada estudiante tenía de acuerdo al estudio particular del mismo elemento. Se presentaron las conexiones que se realizaron para destacar los elementos fundamentales y las consideraciones alrededor de dichos aspectos de estudio buscando la multiplicidad de sentidos y significados con los cuales los estudiantes adquieren estos elementos como puntos determinantes de sus intervenciones didácticas y desempeño laboral.

Desde el segundo elemento, el *juzgar*, en coherencia con este capítulo II, se amplió el rango de conceptualización y se buscó dar pie a lo vital en cada uno de los estudiantes desde su análisis de vida y esperanza como docentes. Se abre la visión a lo posible en cada encuentro con lo otro y con el otro buscando evidenciar lo que cada elemento praxeológico permite desarrollar en experiencia significativa de acción social. Finalmente, desde el elemento *actuar* que se trabaja en el capítulo III, se incorporaron rasgos de acción que posibilitaran la dimensión de la creatividad como un bien colectivo y esperanzador de transformación social-humanística.

El objetivo, por tanto, al desarrollar este trayecto a través de grupos focales específicos fue lograr la participación dirigida, consciente y unas conclusiones producto de la interacción y elaboración de unos acuerdos entre los participantes. Es decir, al aplicar la técnica de grupo focal en este desarrollo de la indagación de la obra de conocimiento, el propósito fue registrar cómo los participantes elaboran grupalmente su realidad y actuación desde sus experiencias significativas en el quehacer educativo y la manera como, a través

del reconocimiento del uso de la praxeología pedagógica como dispositivo didáctico y de la creatividad como elemento potente y transversal de formación humana, se logran actos creativos en función social humanística de una comunidad determinada movilizados por dichos elementos fundantes que se convierten en columna vertical del acto educativo que se sumerge en el ser vital de cada persona en un contexto determinado para interactuar y aprender con el otro.

Aigner (2009) argumenta que la interacción social es una característica fundamental de los grupos focales ya que la dinámica creada entre los participantes permite resaltar y rescatar su concepción de su realidad, sus vivencias, su lenguaje cotidiano, sus valores y creencias acerca de la situación en que viven. Por eso, la principal ventaja de la investigación a través de los grupos focales es obtener una descripción global de los conocimientos, actitudes y comportamientos sociales de un colectivo social y la forma en que cada individuo es influenciado por otro en una situación de grupo. Además, como resultado, la brecha existente entre lo que la gente dice y lo que hace puede ser mejor entendida.

Sin embargo, la desventaja para el investigador en un grupo focal es que los participantes pueden tomar la iniciativa y la conducción de la discusión y ocultar su opinión individual tan valiosa. Se hace necesario, por lo tanto, que esos mismos participantes del grupo focal diligencien individualmente un formato de ficha sobre una experiencia significativa desde donde se logre reconocer de la misma manera los elementos fundantes del diálogo entre las dos categorías de estudio (ver anexo.) Finalmente, esto permitió sistematizar la información de manera más detallada y específica, ampliando la información

emergente en el grupo de discusión y constituirse como elemento importante para rescatar los componentes esenciales del valioso aporte vital de cada uno de los estudiantes.

Paralelamente, se rescata el quehacer y la experiencia recorrida por la investigadora en contexto de Educación Superior como docente de humanidades para evidenciar la relevancia que ha tenido la implementación del proceso praxeológico, -a través de la creatividad- en sus encuentros académicos.

Específicamente, como se desprende de lo dicho, los trayectos, rutas y trazos creativos de acción transformadora indicaron de manera pertinente la necesidad de valorar el conocimiento y revisarlo para el mejoramiento de las interacciones intelectuales y sociales entre los actores partícipes en el descubrimiento de actos éticos y estéticos en función socio-educativa. Evidenciado que el análisis del grupo focal esboza que los elementos fundantes que se entrecruzan entre las categorías de estudio – la creatividad y la praxeología pedagógica-, están latentes en cada proceso de interacción del conocimiento, y que es importante que no solo baste con saberlo sino que se requiere de criterios de acción que exalten y den valor a cada elemento dentro de su quehacer educativo pero sobre todo humano. Tomar como elementos fundantes y vitales a la introspección, inmersión y reinención no solo como estrategias de procesos de conocimiento sino también como generadores de nuevas acciones, ideas, valores y significados en función social y planetaria.

5. CAPITULO III:

TERCER ELEMENTO: EL ACTUAR / ACTUACIONES EN PERSPECTIVA DE HUMANIDAD (Política de Comunicación)

En 1951, la UNESCO reafirmó la idea de que era necesario un nuevo humanismo global en el “Encuentro de pensadores y filósofos sobre las relaciones culturales y filosóficas entre Oriente y Occidente”, celebrado en Nueva Delhi, la capital de la India, entre el 13 y el 20 de diciembre de ese año.

Sesenta años después, los desafíos planteados a la humanidad, así como los contenidos del concepto de humanismo han cambiado. En marzo de 2011, la UNESCO convocó en la sede de las Naciones Unidas, en Nueva York, una reunión de su Grupo de Alto Nivel sobre la Paz y el Diálogo entre las Culturas

“En el contexto de la mundialización –dice el documento final de esa reunión–, ese nuevo humanismo debe anclarse en la diversidad cultural, en el diálogo en la era de las nuevas tecnologías y en la reconciliación entre el Norte y el Sur [...]

Según ese mismo documento, titulado “Hacia un nuevo humanismo y una mundialización bajo el signo de la reconciliación”, el objetivo del nuevo humanismo debe ser “la creación de un clima impregnado de la sensibilidad hacia el Otro, de un sentimiento de pertenencia y de una comprensión mutua. Todos esos elementos deben ir asociados a la idea de que los progresos realizados en el ámbito de los derechos humanos nunca son adquisiciones irreversibles y de que su perdurabilidad exige un esfuerzo continuo de adaptación a los desafíos planteados por la modernidad. Esos desafíos no se podrán afrontar sin recurrir a los principios éticos que sirven de base a lo que atinadamente se ha denominado el dominio público de los valores.

El humanismo, una nueva idea. Documento UNESCO. (2011).

Del anterior epígrafe rescato las apreciaciones que realiza la UNESCO frente a lo que
va del humanismo porque considero que no somos pocos quienes creemos en nuestra

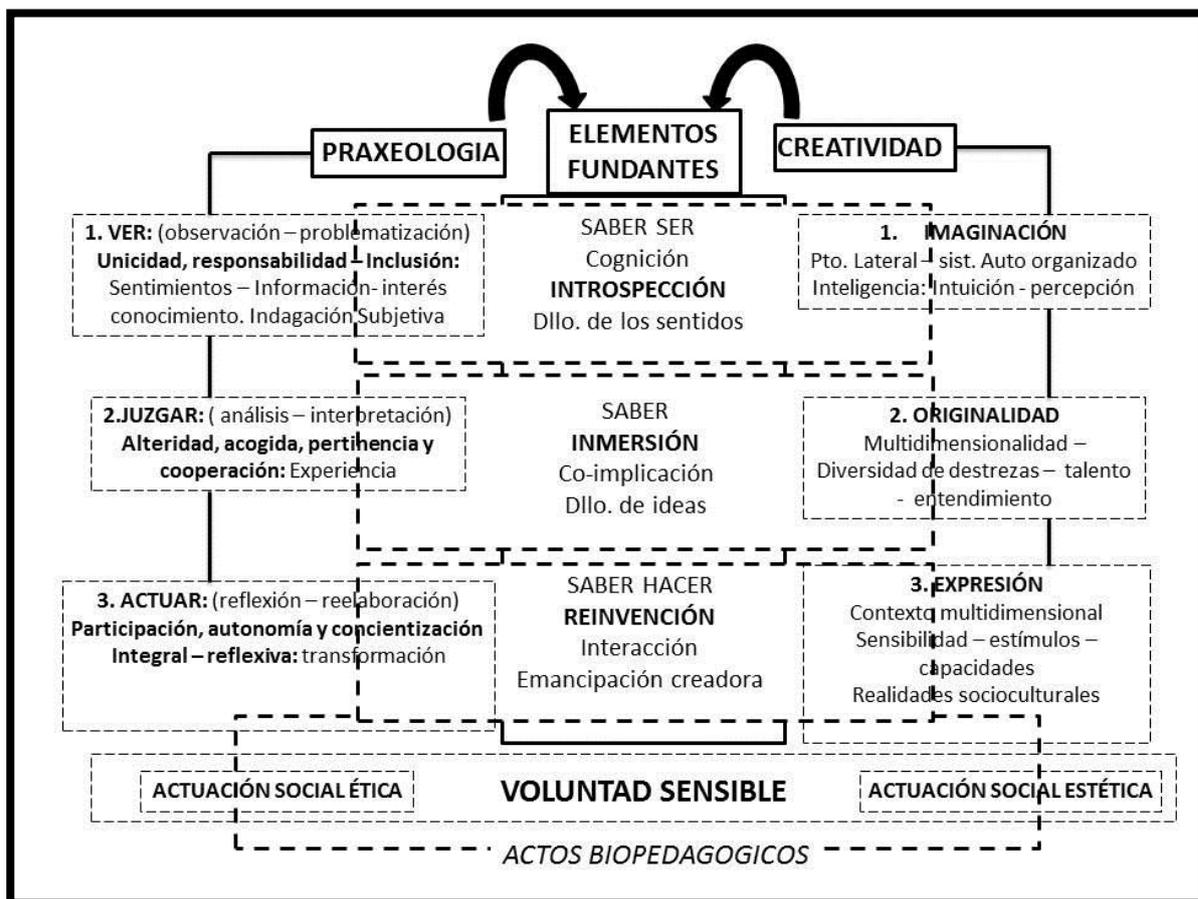
condición de humanos sino que hay un número considerado de personas que se dan a la tarea de gestionar los espacios tendientes a reconsiderar nuestra función social en este planeta. Un humanismo que se diferencie “de las mejores mercancías vendidas en occidente” y se retome como se ha venido evidenciando en esta reflexión epistémica, como un humanismo de la responsabilidad, de la ética responsable que va mas allá de moralidades y se permea por los poros del mundo a través del despertar de conciencia, de los actos sensibles y creativos que transforman realidades próximas, desde la misma colocación de quien se involucra en primera instancia, como del que se ve afectado por los actos humanos del mismo. Dicha persona es a su vez el estudiante como el docente que en doble vía como agentes proféticos, -termino que se desarrolla más adelante- se comprometen en la formación del alma humana, desde la ética y la estética como posibilidades de abordaje ciertamente de fenómenos problemáticos como es el mismo humanismo.

Por ello en este capítulo III se evidencia como esta indagación de conocimiento se da ha la tarea desde el capítulo anterior del elemento el juzgar, a realizar conexiones y devenires como los que se lograron en primera instancia a partir del dialogo entre las categorías, y en segunda instancia con el trabajo de comprensión de dichas categorías a partir de la conformación del grupo focal y su mirada frente a la aplicación de estos elementos fundamentales que son útiles y vitales en los procesos socioeducativos en perspectiva de humanidad. El análisis de dicho grupo focal permitió realizar la extensión respecto al entrecruce entre creatividad y praxeología, de modo tal, que sean tenidos en cuenta los criterios de acción – creación que desde la indagación se proponen.

Para ello se presenta a continuación el cuadro de relaciones N°2 que complementado desde el acto consciente de lo que es actuar para humanizar, vislumbra lo que es la apuesta de la indagación en obra de conocimiento y acción.

En consecuencia, se desprenden dos enfoques. Por un lado, el *enfoque en perspectiva ética* desde mi quehacer como docente de humanidades en contexto de Educación Superior.

Y por el otro lado, el *enfoque estético* desde el desempeño laboral de estudiantes de licenciatura en Educación básica con énfasis en Artística. Buscando conectar de manera directa las dos categorías de análisis –creatividad y praxeología pedagógica trabajadas anteriormente-, a partir de las cuales se socializaron los elementos fundantes –introspección, inmersión y reinención- tendientes de ser considerados dentro de los procesos de educabilidad.



Sin embargo de ese diálogo entre categorías se traza un criterio de acción y elemento potenciador de la función social educadora. La *voluntad sensible* es, entonces, el criterio necesario para permitir que la reflexión de la acción -considerada desde la praxeología pedagógica- se consolide y fundamente en pro de las transformaciones sociales.

Por ello me permito, como siguiente paso, determinar que la función social es inminentemente propositiva y que para que esta tenga movilidad hay que hacer uso de la *voluntad sensible* y actuar con *ética* y *estética*.

Entendiendo la *estética* así como el acto mismo de las acciones propias del ser humano; un ser humano creativo que se interpreta y reconstruye. Ser estético para esta

apuesta epistémica es posibilitar “el estar ahí”³⁰ como realidad, ya que a través del movimiento vital de las personas se está evidenciando lo estético de su mundo interior. Como se plantea en capítulo I, en la contextualización de la multiplicidad de la creatividad, lo estético se representa en toda esa trama de conocer, de tejer, de hilar de unir, pues en ese entramado de conocer se materializa una actitud de lo vital frente al actuar.

Así mismo la *ética* a su vez se comprende desde una perspectiva social- humanística como la posibilidad del reconocimiento del ser, de la humanización faltante, es decir a través de una ética socio-humanística el hombre no solo se reconoce así mismo en su potencialidades como ente vital, que sería lo estético, sino que se visualice como totalidad compleja de las relaciones sociales a través de las cuales se desenvuelve su decir, su existencia. De esta manera, hablar de ética desde esta postura social-humanística es referirse a un horizonte mayor que trasciende toda la configuración histórica, es estar comprometidos con la perfección del alma humana en vista de una convivencia responsable en un ecosistema equilibrado.

Parafraseando a Celito Meier (2006) en su postura como educador cristiano, expresa que la ética viene a responder al llamado fundamental, intrínseco al ser humano, que busca siempre más en un mundo regido por las leyes de un sistema capitalista, utilitario y antropocéntrico. La ética y la educación, por tanto remite a ser educadores marcados por el compromiso con la continuidad de la creación, estar al servicio de la construcción y de la conquista de lo humano del ser humano y de su propia identidad más radical, en la armoniosa y responsable convivencia consigo mismo con el otro con Dios y la naturaleza.

³⁰ La misma expresión “existir”, “existencia” trae en sí el significado de proyectar así fuera, y es en este proyectar hacia afuera que hacemos nuestra génesis, construimos nuestro destino.

Como se menciona al inicio del capítulo, la ética socio-humanística viene a retornarnos como maestros proféticos, es decir, que asumen su quehacer como agentes políticos de sus valores inalienables, que desafían al plus, a lo mejor, al ser con calidad diferenciada y que viene en palabras de Celito Meier:

La ética viene para superar la ley de la entropía, del “dejar todo como esta”, de entender a la inercia, acomodarse... y nos pone en la dinámica de la construcción de un mundo siempre mejor. Este es el desafío que la ética lanza al ser humano. Por tanto, es la conciencia ética que nos hace superar la monotonía y la normalidad de una cultura de muerte, haciendo posible en nosotros la indagación y la construcción de formas alternativas y nuevas de vivir (Meier, 2006: 120).

Por esto y por todo lo demás y en empatía a la postura de Celito, es fundamental atender a una ética de la responsabilidad planetaria que yendo más allá del término conceptual que se describe en el diccionario de la Real Academia Española donde se dice que ética es “una rama de la filosofía que abarca el estudio de la moral, la virtud, el deber, la felicidad y el buen vivir”, sea una filosofía de sensibilidad humana que nos permita ir del caos a la cultura, del absurdo al sentido. Es decir que tanto nuestra moral como la virtud, el deber y la búsqueda de la felicidad y el buen vivir estén libres de juicios de valor subjetivos, de gustos desencarnados, sino en una mirada social y crítica de la realidad que trascienda a lo sensible del ser humano, retome la conciencia más allá de las buenas intenciones exigiendo una moral humanizada y recuperando la armonía de vivir juntos en este mundo que está amenazado de extinción, amenazado en su dignidad propia.

Como se puede comprender actuar de manera ética y estética es importante para hacernos visibles como sujetos *poiestésicos* que van más allá de sus realidades y logran la

simbiosis de vida y transformación a nivel socioeducativo y humanístico. Lo Poiéstesico alude a esa noción de correlación vital que debe existir entre la estética y la ética para potencializar la vida en el aula y la manera de estar ahí como realidad construyendo actos biopedagógicos que anuncian acción-creación.

Acción-creación en función social-humanística que recurre a las coordenadas de *lo sensible-estético* y de *lo social-ético* porque permiten ensayar nuevos lenguajes, permite ensayar la creatividad en la razón de la cultura para ser maestros de vida y esperanza que aliente el crear ideas, recuperar la memoria y reconquistar nuestros olvidos. Permite, en suma, abrir espacios para crear, para inventar lo que debe ser encontrado, lo que debe ser descubierto, y también lo que vendrá. Crear es un acto de *poiésis* que permite que las cosas existan antes incluso de que su ser se materialice: surgen las cosas en la creación cuando son nombradas. El acto de creación es así, la experiencia de esperar la llegada de lo nombrado (Bárcena, 2005: 74), eso nombrado que es razón de ser de lo imaginado, de lo originado y lo expresado, de aquello razonado con pasión, con decisión y desde la actuación-colocación libre y creativa del pensamiento.

La exigencia de construir espacios de reflexión de autonomías personales y colectivas en frente de todo aquello que parece privar al sujeto, reducirlo a su mínima expresión, a su ser residual. Nos hacemos sujetos de juicio crítico real contra toda institucionalización del saber y de la subjetividad para propender por una creación ontológica capaz de auto-alterar la sociedad y sus paradigmas (Guarín, 2009: 30). Es necesario contrarrestar los dominios del pensamiento y el conocimiento, dejar fluir la fuerza interpretativa de mundo por parte de un sujeto con la voluntad de trascender con alegría, empeño y constancia las circunstancias determinantes y concretas del devenir humano.

De este modo la *Voluntad sensible* es la vía de acción que se intersectan a favor de la transformación de actos creativos humanos y trascendentales en contextos educativos que se tornan cada día más complejos, audaces, y multifacéticos. Es transformar el orden de las realidades determinantes asumiendo e involucrando en el saber ser, saber y saber hacer elementos fundantes desde *la introspección, inmersión y reinención* de la persona, sujeto comprometido y responsable con lo que se enseña y de aquello en lo que se forma y de qué se forman las acciones sociales.

Por ello surge la necesidad de repensar, de construir miradas y verdaderas visiones de realidad donde la voluntad de trascender, la voluntad de rebeldía y emancipación creadora en nuestros lenguajes expresen emergencia de humanidad.

En los límites, en las fronteras del control y de lo programable, de lo determinado y determinante que para el sujeto histórico significan las condiciones existenciales, al sujeto le es posible el movimiento hacia la auto-determinación, hacia lo indeterminado; el sujeto marginal auto-posicionado, soberano y erguido, asume una postura potencial, creadora de circunstancias distintas, asume una rebeldía en voluntad, una iniciativa en el pensamiento, desde donde le es posible “recuperar las distintas formas en que el sujeto epistémico e histórico puede traducir el pensamiento en lenguaje”, recuperar lo humano perdido, recuperar la voz, emanciparse de los discursos represores y reprimidos, hablar desde el silencio de su soberanía libertada (Guarín, 2009: 40).

Es hora de la liberación de los discursos reprimidos haciendo uso de las artes, de la construcción estética de sí mismo y en razón de la lógica sensible de correspondencia de la mente con las cosas que nos permean. Es hora de despertar del aletargamiento y del silencio abrumador, de la visión hipnótica generada frente a los medios de comunicación y del

alienamiento exuberante en que nos envuelve la era del consumo³¹, es enfrentar el tedio existencialista, el desgarramiento de la conciencia que nos dejó sin esperanza, cansados, aturdidos, melancólicos y poco optimistas frente al potencial de la condición humana. Ello nos convoca reunirnos desde nuestra propias concepciones de mundo y de vida, en voluntad radical ampliar la mirada y auto-comprendernos en tiempos presentes, retomar la postura de la razón humana vital no egocéntrica sino testimonial auto-eco-organizada para fundar y movilizar el conocimiento en contextos de Educación Superior que se reta ante los desafíos de la humanidad.

Guarín (2009) resalta la necesidad de convocar no solo a un sujeto creador de su propia historia sino responsable de ella; aun en sus precariedades humanas, es un sujeto que emerge en su humana condición, en su condición humana, vulnerable, quizá siniestra pero no definitiva (p.02) .

Un sujeto que surge en el trayecto de su propia vida, hacia una realidad distinta a la que en su vida personal y colectiva contiene, surge un individuo esforzándose por ser actor, por ser artificio no indiferente a su destino y el de los otros. Este es el sujeto testimonial; es un sujeto histórico, concreto, que se potencia desde sus propias adversidades, vulnerabilidades, nunca se espalda a su pasado constitutivo, en visión de presente y futuro.

Es un sujeto que se ha despejado de lo aparente, de creer la vida como sueño, ya no tiene el velo que lo confunde, le distorsiona la mirada, ya ha dejado caer como expresa Schopenhauer ese “*velo de Maya*”³²: el velo del engaño que envuelve los ojos de los

³¹¿Por qué “era del consumo”? Porque en ella se ha aumentado el consumo rapidísimamente. En nuestras sociedades no se trata de consumir bienes básicos y necesarios, sino que lo característico es el consumo de bienes superfluos. Es decir, es una sociedad en la que las gentes consumen no lo necesario para la vida sino lo superfluo, y en la que además el consumo legitima la política y legitima la economía. una sociedad consumista es aquella cuya dinámica central está constituida por los bienes de consumo superfluos; y en la que, además, la gente cifra su éxito y su felicidad en ese consumo. Esto es lo que ocurre en nuestras sociedades, en las que las gentes están convencidas de que tener éxito es poder lucir coches, vestidos, etc. Y esto es además lo que les proporciona felicidad. No es que la gente piense esto demasiado reflexivamente, pero es lo que realmente tienen en la mente. Por eso podemos decir que estamos en una sociedad consumista. Estamos en la era del consumo porque el consumo está en la médula de nuestras sociedades. En ese consumo “vivimos, nos movemos y somos”.

³²Se dice que el *velo de Maya* se corre en algún momento alrededor del parto y desde entonces borramos todo recuerdo de quienes somos y de lo que vinimos a hacer acá. *Maya o Mayaa es una voz sánscrita y se interpreta como el velo de la*

mortales y les hace ver un mundo del que no se puede decir que sea ni que no sea" (p.05). Y solo será el entendimiento el que podría soltarnos de las cadenas de la realidad aparente, del mirar sombras en la caverna.

Por eso es necesario reconocer en la educación para el futuro un principio de incertidumbre racional: si no mantiene su vigilante autocrítica, la racionalidad se arriesga permanentemente a caer en la ilusión racionalizadora; es decir, que la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica. Pero el principio de razón es el fundamento de toda racionalidad: exigir la existencia de una razón para todo cambio, hace la realidad asequible a nuestra razón; expulsarlo del orden mismo de las cosas significa -como así ocurre en Schopenhauer- privar a lo real de toda racionalidad: lo real no es racional, lo racional es nuestro modo de conocerlo.

Parafraseando a Schopenhauer (2003) la conciencia filosófica se percató pronto de su insuficiencia y la explicación guiada por el principio de razón encuentra un límite en el que ya no caben más razones y la cuestión del porqué se convierte en una pregunta por el "qué", por el supuesto inexplicado de toda explicación que es la cosa en sí. Pero a esas alturas se han terminado ya los recursos del conocimiento y la razón ha de guardar silencio y por ello entonces, le toca el turno a la voluntad.

De este modo cuando la razón calla, habla la voluntad. La voluntad habla el lenguaje de la pasión y del sentimiento, un lenguaje indescifrable para la razón pero universalmente comprensible: el creador revela la esencia íntima del mundo y expresa la más honda sabiduría en un lenguaje que su razón no comprende.

ilusión o de las limitaciones. entre los hindúes se denomina el velo de Maya: precisamente el conocimiento entregado al principio de razón, con el que nunca accedemos al ser interior de las cosas sino que únicamente persigue fenómenos hasta el infinito y se mueve sin propósito ni fin, como la ardilla en la rueda; hasta que por fin se cansa, se queda parado en un punto cualquiera de arriba o abajo y pretende conseguir por ello el respeto de los demás a base de amenazas.

Dicho lo anterior, la Educación Superior, a través de la intención de prestar función social, debe detener su paso y colocar profundo interés en lo que está más allá de lo razonado pues, aunque la razón de lo conocido ha permitido entender lo que tenemos y hacia dónde enfocamos lo pensado, es importante ahondar y sumergirse en lo que moviliza las acciones de la voluntad tendientes de transformaciones de la realidad de mundos llenos de dolor, melancolía y angustia. Es hora de explicar el porqué de este "valle de lágrimas" que es la existencia humana. Es ésa la inquietud de Schopenhauer, quien afirma, además, que la liberación de la voluntad de vivir se contempla a través de dos vías:

Una puramente contemplativa (el arte) y otra de carácter práctico (la ética y la estética).

Pero no nos engañemos: no vamos a encontrar aquí recetas para una vida feliz: en primer lugar, porque "vida" y "feliz" son aquí conceptos contradictorios; y además, porque no hay recetas para ser un genio ni para ser santo. Tanto lo uno como lo otro proceden de un conocimiento; pero de un conocimiento inmediato e imposible de transmitir en palabras.

En la ética y la estética abandonamos el dominio de la razón y entramos en el terreno de lo místico: aquí no caben ya las explicaciones sino solamente la descripción de su manifestación en el fenómeno (Schopenhauer, 2003:07).

Por eso el arte ofrece una liberación momentánea del dolor en cuanto nos sirvamos de la *voluntad sensible*, una voluntad creada que retumba desde la introspección de lo testimoniado en el mundo, que es poderosa y que rasga los velos, las ataduras y se expresa con pasión a través de las ideas eternas e inmóviles que constituyen el objeto de la contemplación estética de lo que hacemos y queremos, y donde el ser humano según Schopenhauer:

Desgajado momentáneamente de su condición de individuo, ya no se pregunta por el cómo, el cuándo, el porqué y el para qué. Su modo de conocer se ha desvinculado del principio de razón y se dirige en exclusiva al qué. El genio busca así lo mismo que el filósofo, pero por una vía y medios distintos: su conocimiento no es discursivo sino intuitivo, y no se materializa en conceptos abstractos sino en una obra de arte. Él es capaz de ver en lo particular lo universal, en lo efímero lo eterno, en el individuo la idea, y de transmitir luego ese conocimiento de forma indirecta a través de su obra” (Schopenhauer, 2003: 07).

Es importante salir de la caverna del aletargamiento –reinvertir la existencia de lo que parece real- frente a lo que es, explotar las virtudes de la decisión sensible que dignifica los hechos de lo actuado y moviliza la razón con firmes intenciones de co-implicarse con el arte en el desarrollo de una sociedad, apropiándose de sus habilidades para el servicio de las comunidades, asumiendo roles significativos y una actitud de respeto a la indiferencia, desde donde se impulse el trabajo comunitario que resalta la autenticidad y propiedades de una mente creativa en función de índole social–humanístico.

5.1.1 *Voluntad sensible.*

Hay una fuerza motriz más poderosa que el vapor, la electricidad y la energía atómica: la voluntad.

Albert Einstein.

Para hablar de *voluntad sensible* debemos hablar primero del potencial creativo de comunicación intersubjetiva, de todo aquello que el sujeto pueda expresar y va más allá de lo creado, de lo concreto, es la obra vital con consecuencias estéticas y éticas que moviliza al espectador interesado en ser parte de dicha obra. Solo después de interactuar con la

esencia de personas³³ que llevan la impronta artística se comprende que una vida orientada por, y para el arte, genera la innegable sensación de confianza y decisión frente a los diversos retos sociales de la historia cotidiana. En la valoración de lo artístico la subjetividad tiene la función de abrir la percepción de la obra que esta conjugada por lo multidimensional, lo polifacético pero lo propio y lo real de ser humano.

Ser humano con decisión, con vitalidad, evocando lo identitario de cada uno, pues debe ser radical lo que se expresa y cómo se expresa lo sentido, lo vivido para transformar lógicas de convivencia que desunen, fragmentan y reprimen el conocimiento. Formar para pensar³⁴, formar para crear, para ensayar nuevos lenguajes. La educación, dice Guarín (2009) opera como despliegue y puesta en acto, en obra de las potencialidades humanas siempre dispuesta a desplazarse como fuerzas en movimiento que no se resigna a entidades estáticas, a paradigmas normales, o a parámetros e ideas fijas, a preceptos ni a normativas.

Es pensar la fuerza latente de un desafío formativo que a profesores, intelectuales, escritores les conduce a preguntarse hoy por su función, por su rol, pero sobre todo por su personalidad autónoma radical, por su imaginación radical instituyente, por su subjetividad social que da valor a lo formativo del arte, como experiencia vital articuladora de pensamiento y sentimiento para otorgar sentido a la experiencia de educar-nos.

³³Se hace alusión a estudiante de licenciatura en educación básica con énfasis en artística que formaron parte del grupo focal para esta obra de conocimiento y con los cuales se interactuó sobre dichos elementos de dialogo entre la creatividad y la Praxeología. Estudiantes que tienen la impronta artística que alude Guarín (2009;16) al decir que estas personas – artistas- están más cerca de recuperar conciencia histórica latente potente y con deseo de futuro, que los científicos, intelectuales y escritores, pues dice que quizá sus formas simbólicas, su ser creativo, sus experiencias renovadas de lenguaje, le suscita imaginario- proyectos, imaginarios-utopía que movilizan todo tiempo, toda condición previa, impidiendo su disecación, su inercia, su cristalización, su reducción a objetos muertos.

³⁴Pero somos algo más que seres pensantes: somos individuos, seres naturales arraigados en este mundo en virtud de nuestra índole corporal. Y es precisamente ese cuerpo, objeto inmediato de la representación, lo que nos proporciona la "puerta trasera" que nos permite superar la exterioridad de la representación y acceder al en sí de nuestro propio fenómeno y del mundo. A diferencia de los demás objetos, que solo conocemos desde fuera, conocemos nuestro propio cuerpo también desde dentro: desde esa vía interna cada cual percibe la estricta identidad que existe entre los movimientos de su cuerpo y los actos de su voluntad

Es importante que nos deje de preocupar la latente potencia de construir historia, de resistir, de persistir, en/por/para ser sujeto con creatividad, que desarrolla múltiples valores en autoidentificación, reconocimiento del otro, actitud reflexiva, armonización con la naturaleza, flexibilidad de pensamiento, pertenencia y convivencia. La voluntad es, pues, el objeto de la autoconciencia del sujeto pensante, López (2003) dice que "el sujeto se conoce a sí mismo sólo como volente, no como cognoscente [...] Lo conocido en nosotros como tal no es lo cognoscente sino lo volente, el sujeto del querer, la voluntad" (p. 06).

La voluntad de vivir se afirma en todos los seres existentes. Hay una necesidad de liberación, pues, en esa afirmación: se entreveran sentimientos de negación, escisión y carencia de satisfacción. Lo que demuestre que el dolor del mundo no es en último término sino la manifestación del absurdo de una voluntad que es incapaz de querer.

Por eso reconocer la apertura de la *voluntad sensible* en el crepúsculo del acontecimiento es adentrarnos en un mundo de liberación a través de actos creativos, innatos y nobles que deben alzarse para construir sociedad. A partir de lo ético y lo estético inmerso en cada estudiante, la educación en contextos universitarios debe abrir las puertas y levantar la mirada para reconocer la potencia que tiene cada persona como ser dinámico, pensante, sensible que poco a poco va tomando consciencia de la importancia de trascender con recursividad y emancipando las ideas.

La voluntad sensible es, por tanto, la pasión con que se enseñan las cosas, esa pulsión, ese amor hacia el saber interactuado entre el uno y lo otro, entre mundos ávidos de esperanza y mentes deseosas de expresión que quieren dejar de callar y acumular, que quieren danzar, pintar, moldear, que quieren avivar su voz. Pero no es solo una voz, son voces juntas, y para eso hay que estar juntos:

No se trataría del “vivir juntos”, sino del aprender a hacerlo; es verdad que se afirma el aprender a vivir juntos, pero la mira está puesta en los otros; es cierto que se trata de la convivencia, pero la acción primordial es la de tolerar; se habla del vivir juntos, pero en la medida en que se respeten las diferencias (¿las diferencias de los otros?). Es por esto que buena parte de la expresión substantiva se diluye, se evapora, en la exposición de la dualidad nosotros / otros; y se pierde, se desvanece, justamente porque aun cuando se hace alusión a los otros, es el “nosotros” el que designa, el que describe, el que decide, el que es consciente de su propio discurso, el que es capaz de discurso (Skliar, 2010: 110).

Vivir juntos en el discurso de un mundo globalizado que cada día individualiza más a la persona pero que no invita a la convivencia, pues las fronteras se abren pero las manos se cierran. El momento en que vivimos en el entretejido de la sociedad reclama la necesidad de potencializar los valores, promover la dignidad humana y mantener erguidos y atentos. Pero además activos y dinámicos, curiosos y decididos pues debemos informarnos, comprender de una vez por todas que somos potencia vital y que desconocer esto nos hace esclavos de una mentira de unos pocos, de aquellos que dicen que nunca podremos transformar las complejas realidades y encontrar el cambio, evolucionar. La alienación, la manipulación, la indiferencia son, en principio, actitudes. Y es tiempo de cambiar las actitudes, la mentalidad, las acciones, pues las personas que están educándose merecen ver las oportunidades que tienen pero que solo se toman cuando con voluntad sensible cada uno a partir de sus actos creativos lo logra, lo vive y lo comparte.

Es por esto que crear con voluntad sensible debe ser un claro acto de conciencia de la fuerza del espíritu de la persona. Existe una gran diferencia entre la persona que no se atreve a crear -que teme manifestar sus ideas ante el mundo o bien lo hace de una manera irrespetuosa o sin orden ni concierto- y sus actitudes, las cuales pueden contener muchas

razones y tornarse frías, oscuras y estáticas. En cambio, las actitudes de las personas dotadas de una fuerte capacidad de manifestación exterior suelen girar en torno a una vigorosa figura multidimensional que se afirma con los otros porque puede expresar sus sentimientos y pensamientos interiores específicamente del conocimiento aprehendido formalmente de manera concreta en el contexto de una cultura determinada.

Es la persona que entiende que así como todo cambia a su alrededor ella también debe cambiar sabe que a partir de la creatividad -que también está constantemente cambiando de forma- es como puede exaltar su espíritu deslumbrador y hacer que un torrente traspase las piedras y se transforme. Sabe que debe estar en la búsqueda constante de la energía creativa y estar presta adentrarse al fango, purificar los elementos contaminados, abrir de nuevo lo obturado y proteger la corriente creativa de futuros daños.

Lo que me ha llevado a pensar que este ejercicio de relación entre lo ético y lo estético es la simbiosis que se fundamenta en la reflexión pedagógico-creativa de *actos biopedagógicos*³⁵; es decir, *actos que dan vida a la educación, que la transforman y permean*.

Al considerar la importancia de generar *actos biopedagógicos* a través de *la estética* y *la ética* dentro de la función socio-humanística que se fundamenta en la *voluntad sensible* del estudiante, pienso se posibilita todo un horizonte de esperanza que se instaura en actos

³⁵ La biopedagogía afirma que educar en el día de hoy es ante todo defender y promover la vida. Los seres vivos se desarrollan al mantenerse en forma flexible y adaptada a la dinámica de un aprendizaje continuo. Dentro del contenido de la biopedagogía los procesos vitales y los procesos de aprendizaje son un mismo proceso. Estar vivo, exige como requisito, estar aprendiendo. Según la auto-poiésis de Maturana y Varela vivir es conocer. Esta concepción del aprendizaje supone que uno de los principios de la educación es que el aprendizaje se da en la medida en que somos interlocutores con la realidad a través de todos nuestros sentidos y potencialidades. Nuestros órganos sensoriales son, ante todo, creadores de conexiones con el medio ambiente y consiguientemente el aprendizaje es la propiedad emergente de la auto-organización de la vida. Un proceso pedagógico es significativo en la medida que el individuo logra reconfigurar por el conocimiento su complejo sistema cerebral. La pedagogía como una de las bio-ciencias nos obliga a modificar y ampliar las referencias que hasta ahora teníamos de los sistemas de enseñanza y sus estructuras organizacionales.

vitales, creativos, dinámicos y sensibles frente a las complejas realidades de la sociedad. Visibilizo de esta manera cambios significativos en las mentes y actitudes de los estudiantes que vienen permeados de indiferencia y desasosiego a descubrir conocimiento; pero, sobre todo, a replantearse la manera en que constituyen su actuar humano y la idea de vivir juntos en este mundo.

Para esbozar lo dicho trataré de desarrollar la importancia que posee evidenciar *actos biopedagógicos* en el actuar socioeducativo. Sin embargo, antes de continuar, plantearé r qué va de lo ético y qué va de lo estético retomando mi postura desde mi actuar docente y desde el ejercicio de diálogo y análisis desarrollado en los capítulos anteriores y qué transporte en devolución creativa la apuesta de esta acción presente.

Por un lado, la *estética* hace alusión a un mundo poiésico frente a las dinámicas humanas potentes de ser valoradas. En la recuperación del diálogo ocurrido en los grupos focales y en las entrevistas en profundidad se evidencian las maneras como cada estudiante - que se desempeña laboralmente y tiene además la impronta artística generadora de actos creativos, humanos y esperanzadores- logra intervenir en las complejas y difíciles situaciones que se presentan en su contexto escolar en el cual son actores y maestros también de vida y esperanza.

Por otra parte, lo *ético* se constituye desde una indagación por la intención y la manera como se convoca el sentido de lo humano en el aula trayendo a colación experiencias propias académicas de mi actuar como docente. Concretamente, a partir de la identificación de miradas, rutas, trazos que se movilizan en el colectivo, evocar humanidad y permear el

espíritu de cada estudiante. Además, desde la provocación subjetiva, buscar la transformación de sus actos humanos dentro del contexto social que los permea y señala.

Se tiene entonces que, desde lo estético, se evidenciarán las experiencias de aula como situaciones vitales que dan movimiento a los aprendizajes; y desde lo ético se asume el conocer como un acto de vida que moviliza el sentido de lo humano en su cosmogonía. Ambos enfoques propenden por la emergencia de lo vivo en el aula como la emancipación de las ideas creativas y las relaciones en el vivir y convivir juntos con simpatía, es decir, con sentimiento y alegría haciendo alarde de nuestra condición de humanos y la capacidad que tenemos de actuar como cuidadores este mundo.

5.2 Actuación socio-educativa en perspectiva bio-pedagógica.

Actuar en perspectiva humana, pero específicamente desde una perspectiva *bio-pedagógica*, es pensar la educación en un contexto globalizado, planetario, incluyente de lo inter e intra-planetario, lo que no sólo significa reconocer la existencia de otros mundos y otras realidades, sino primero reconocer nuestro mundo, nuestras realidades y, mejor aún, nuestros sujetos. Todo esto para, a partir de su individualidad, hacerlo consciente de su papel y la incidencia de sus actos en el mundo.

Por tanto, hablar de actuación social pedagógica desde una perspectiva que integra lo ético y lo estético implica reconocer, en primera instancia, la ignorancia que habita en cada uno de nosotros y con el otro para acceder al conocimiento. El filósofo griego Sócrates afirmó que el proceso de conocimiento empieza cuando uno reconoce su ignorancia y, empleando la ironía, recordaba a la gente “*eso que crees que sabes... cuidado, que no lo*

sabes”. Por lo tanto, en actuación social, tanto el maestro como el estudiante comparten su conocimiento sensible y, a partir de ahí, de lo que saben, se empieza a desarrollar como un parto, una posible clarificación a indagaciones habituales de las diversas problemáticas en la búsqueda de lo que es realmente lo humano de lo humano.

Como sujeto actuante y consciente de ello, he procurado integrar en cada espacio del conocimiento que cimento con mis estudiantes no solo saberes e intelecto sino también horizontes y caminos sin fronteras que los lleven al encuentro –en retrospectiva- con su *animus*³⁶ interior. Desde ese mundo globalizado que los acecha e hipnotiza constantemente, la pretensión es lograr desparalizar la sensibilidad innata que habita en cada estudiante, que subyace en sus metas y corporalidad.

Desparalizar, reitero, como una forma de descongelar nuestro interior que contiene calor, vida, sentimiento porque estar congelado en un ser humano “significa carecer deliberadamente de sentimientos, especialmente hacia la propia persona, pero también y a veces más todavía, hacia los demás” (Pinkola, 2005: 258). Es un mecanismo de autoprotección que propende por estar a la altura y asumir la responsabilidad de indagar sobre lo *qué debo hacer y por qué debo hacer* aquello que me da movimiento, eso que me permite despertar³⁷ a mi condición de humanidad, tanto desde mi proceso de *introspección* como desde la *inmersión* y reflexión de convivir con el otro, con lo otro, de manera *reinventiva*, es decir, con *voluntad sensible*.

³⁶Según Clarissa Pinkola, psicoanalista junguiana de renombre internacional, en su libro *Las mujeres que corren con los lobos*, el *animus* constituye la fuerza del alma revivificadora y familiar de las personas. El *animus* se puede referir a una fuerza interior que ayuda a afirmar el mundo exterior, que ayuda a exponer los sentimientos y sentimientos interiores en lugar de hacerlo según un esquema calcado de un desarrollo social estándar culturalmente impuesto en una cultura determinada.

³⁷ En su libro *Despertar*, Anthony de Mello remite a la acción de despertar por estar dormidos al encanto y la belleza de eso que llamamos la existencia humana. Habla de la importancia de estar conscientes, de despertar de nuestras ilusiones acerca de nosotros mismos, acerca del mundo y acerca de los demás, y a la importancia de darnos cuenta que nosotros somos la felicidad que buscamos.

De esta manera, tomar de la mano la praxeología pedagógica para intentar resolver dichas indagaciones con el ánimo de dinamizar el conocimiento, es gestionar a través de ella los elementos fundantes del ver (introspección), juzgar (inmersión) y del actuar (reinención) importantes para sensibilizar las miradas alertas pero sobre todo los actos humanos respecto a las acciones de cada uno en los contextos sociales de interacción.

Es decir, en mi quehacer como docente veo necesario considerar la reflexión de la praxis para el proceso de pensarse el conocimiento. Debido a que soy partidaria que una praxis que no sea transformadora es, en realidad, una práctica, un acto muerto. La praxis, por tanto, en mi reflexión como docente, es aquella que no solo se queda en comprender el mundo sino que lo danza, lo escribe, lo pinta, lo palpa, lo moldea, lo escucha, lo canta, lo reconstruye, en otras palabras, le da calor al mundo, lo calienta, no lo deja congelar. Y esto porque, por regla general, una cosa que se mueve no se puede congelar.

De ahí que la perspectiva *biopedagógica* se sitúe como la promotora de activar la esencia creativa y recursiva en cada estudiante. Por ejemplo, en los encuentros académicos que propongo a los estudiantes como ejercicio de argumentación es necesario pensar la condición de humanidad a partir de una indagación por los aspectos que nos permiten ser y reconocernos como una persona digna, sensible y creador frente a la realidad que nos circunda. Dar ese paso osado hacia lo no explorado o no tenido en cuenta y crear a partir de lo que somos lo que podemos llegar a ser, dar respuesta a dicha indagación se constituye en un proceso dinámico, energético y posibilitador de movimiento tanto desde la pregunta subjetivamente como de la colectiva.

De esta manera la comprensión de la persona desde su entorno específico, la movilización de su propia historia, la resonancia de su ingenio en un entorno próximo y social y, por consiguiente, la trascendencia de su morada en una escala mayor, dan cuenta de un proceso creativo en el que la persona se encuentra y del cual parte para la superación de sus propias contingencias. Dos elementos, lo ético y lo estético, constituyen vectores cruciales para la función social socio-educativa que en contextos universitarios se hace evidente al identificar los momentos en los cuales los estudiantes se acercan a su realidad desde una nueva posición cognoscente y sumergidos en luchas de diverso orden emprenden acciones con las cuales aspiran a desarrollar sus propios anhelos.

Desde la experiencia vivida en dichos momentos de realidad cognoscente en el aula de clase los estudiantes evidencian que las acciones poiéstéticas que han emprendido hacia las transformaciones sociales sobre *el qué y por qué del actuar humano*, parten de las conexiones realizadas entre el saber vivir juntos éticamente y expresar estéticamente -en ese convivir- nuestras acciones humanas.

Para ello, como ejemplo, cito algunas discusiones realizadas con estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en artística que convocaron fuertemente la necesidad de mirar el aula de clase como un acto poiéstésico. Entre dialogo y diálogo se planteaba la necesidad de leer al revés la dinámicas que se generan dentro de un aula, de forma tal que no se reduzcan los seres humanos y sus relaciones a productos; en cambio, se trataría de mirar nuestras obras de arte como experiencias para compartir con otros. Según el aporte de la estudiante (E1): *“Existen miedos al momento de querer hacer realmente algo trascendental y por eso veo que la educación artística ayuda mucho a enfrentar situaciones que vienen del acontecimiento”*.

Con ello quería resaltar, en el diálogo con sus compañeros de aula, que solo fue posible superar la adversidad en el momento de valorar e implementar todo su potencial creativo. Frente al mismo tema otra estudiante (E2) agrega que ese potencial creativo es importante para una persona porque: *“La creatividad es una virtud una fortaleza del ser humano, por eso si el ser humano no fuese creativo sería una persona aburrida porque ella nos da la innovación para hacer cada día cosas diferentes y así avanzar”*.

Así, cada estudiante debe hacer uso de todo el paquete de opciones multidimensionales que tiene para avanzar y cambiar su compleja realidad. Una realidad que se presenta adversa por el individualismo feroz en el que agonizan los grandes ideales y reinan omnipotentes la violencia, la insensibilidad y la injusticia. Pérez Antonio profesor e investigador de CEPAP de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Caracas, formador de formadores e inquieto por temas sobre cómo educar para humanizar, hace referencia a los percances sociales que nos alejan de la fe y la voluntad:

Hoy hay demasiado miedo al futuro, miedo asumir en serio nuestra vocación de constructores de la historia, miedo a sumergirse en el cauce profundo de la vida. Por eso, nos perdemos en consuelos ilusorios, y hasta estamos empeñados en la fe y la religión en algo liviano, sin prójimo ni compromiso (Pérez, 2005: 17).

Sin duda es por eso que en el proceso de gestar *actos biopedagógicos* debe haber una interacción, un diálogo con otros que nos muevan el piso, que nos conmuevan, que nos sacuda, nos haga ruido y coloque en movimiento. Eso exige que lo ético y lo estético, dimensiones en constantes tensión entre lo dado y lo nuevo, entre lo propio y lo ajeno, transmitan una sensibilidad frente al pensar, el actuar bien, tomar mejores decisiones, ser

pertinentes, cuidarse a sí mismo y a los otros en la experiencia de estar juntos y hacer cosas bellas.

Esas cosas bellas que implican acciones de vida y creación, actos encarnados de amor y mesura que no hacen ruido, ni aturden, ni hieren, sino que son ejemplo sensato que enseña a recuperar la dignidad de la persona y a vivir humanamente. Actos biopedagógicos que coloquen de moda nuevamente los actos creativos del ser humano como lo plantea (Savater citado en Pérez, 2005):

La principal tarea de la humanidad es producir más humanidad. Lo principal no es producir más riqueza o desarrollo tecnológico (...) sino que lo fundamental de la humanidad es producir más humanidad, es producir una humanidad más consciente de los requisitos del ser humano (p.27).

En ese sentido, se trata de reconocer el pensamiento creativo del quehacer docente y hacer de la experiencia del aula todo un arte que nos presta esa multiplicidad que hemos olvidado; porque el arte da cuerpo a lo que hemos vaciado, lo materializa y transforma. Lo bello de aquello que nos revela lo que no podemos ver, lo que nos trae aquello que hemos alejado, lo que nos extiende nuestro horizonte reducido, lo que multiplica nuestra unívoca y empobrecida visión de las cosas. Es ver el mundo de otra manera, de aprensar las posibilidades que hay en el desempeño de cada estudiante como un todo pero también como medio para ampliar y ejecutar las acepciones humanas de lo que se aprende y cómo se aprende en pro de la construcción de un futuro menos vano e inútil para el desarrollo del ser humano.

Permitiendo exaltar en cada estudiante su luz propia, su fuego abrazador y su mirada esperanzadora será posible comprender que somos hijos de una misma familia planetaria y que hay vías maravillosas para cultivar valores y procrear ideas excepcionalmente humanas. Para esto la ética, desde mi actuar docente, rescata la importancia de aprender a vivir juntos en cada encuentro académico pues toda auténtica vida humana es vida con los otros, es convivencia, aprender a vivir con, es decir, aprender a convivir y no a vivir en contra; aprender a comunicarse, a trabajar juntos, a compartir el conocimiento, las habilidades, los sueños, las visiones de mundo. En fin, aprender a buscar el bien común.

De ahí la importancia de aprender a vivir juntos, a convivir, a reconocernos en la humanidad común y a valorar como riqueza la diversidad cultural, de raza, de género, de dones y talentos. Hay que aprender a ver lo mejor de cada persona y de cada pueblo, superando las visiones estrechas y fundamentalistas y de todo tipo de racismo, xenofobia, desprecio, dominación (Pérez, 2005: 91).

Entonces, la ética en la perspectiva social biopedagógica, en el marco de las experiencias vividas con los estudiantes, abre espacios para pensarnos después de mirarnos y reconocernos a través de las presentaciones vitales sobre lo digno y humano de cada uno; son indagaciones sobre por qué hay que humanizar lo humano y cómo hay que hacerlo. Reflexiones que se prestan para abarcar un mundo de posibilidades polifacéticas pero tendientes de transformaciones que vayan enseñando a los estudiantes a crecer hacia adentro y a comprometerse con sus realidades hacia fuera.

“Yo veo muchos profesores que les falta despertar a lo que necesitamos, yo pienso que todos los temas son buenos, no hay ningún tema que sea aburridor, lo que pase es que el enfoque o manejo que el maestro le da a cada uno de los temas, no me parece que es el debido, es necesario que independiente del contenido, el profesor no se olvide hacer del

aprendizaje algo divertido, vivencial y trasladarlo a lo cotidiano y de ahí partir para para construir algo nuevo” (Estudiante, E3).

Poco a poco, como mencioné en un capítulo anterior, esto de humanizarnos no es una necesidad, es una emergencia. Mis motivaciones para alzarme a esta realidad y hacer mis apuestas hoy es la necesidad de expresar pero sobre todo de generar como docente en contexto universitario mi función socio-pedagógica como un acto creativo y voluntario realimentado por el espíritu humanizador de un quehacer más sensible y atento a las alienaciones sociopolíticas, culturales y religiosas en las que todos -pero muy particularmente los estudiantes- se ven enfrentados.

La biopedagogía que se movilizan en mi ejercicio docente están enmarcadas por el compromiso de la continuidad de la creación, transformando el caos en cultura ordenada, en pensamientos sensibles y en valores consolidados en la vida, cultura que le huye a la monotonía y al aletargamiento mental y actitudinal que nos acecha en tiempo presente, retomando nuevamente lo que expresa Meier (2006) al decir que “la ética viene a responder al llamado fundamental, intrínseco al ser humano, que busca siempre más. Somos seres deseosos. Por tanto, es la ética que nos hace superar la autonomía y la normalidad de una cultura muerta, haciendo posible en nosotros la indignación y la construcción de formas alternativas y nuevas de vivir (p. 120).

Me sumo al compromiso de duplicar esta postura biopedagógica a los estudiantes, para que en cadena ellos, en su desempeño laboral, igualmente lo hagan. Con voluntad sensible, esa voluntad que es la pasión con que se enseñan las cosas, esa pulsión, ese amor hacia el saber interactuado entre el uno y lo otro, entre mundos ávidos de esperanza y mentes deseosas de expresión que quieren dejar de callar y acumular, que quieren danzar,

pintar, moldear, que quieren avivar su voz. Intervenir con voluntad sensible en contextos de Educación Superior, es decir, a través de actos biopedagógicos entre lo ético y lo estético es adentrarse a un mundo de liberación a través de conocimientos creativos, innatos y nobles que deben alzarse para construir sociedad y transformarla humanamente.

De esta manera, mi objetivo pedagógico se inscribe en la pretensión de formar personas capaces de enfrentar creativamente los retos de la vida de modo que puedan contribuir a las transformaciones de la actual sociedad. Una educación concebida como medio para dar capacitación humana, laboral, política, que genere riqueza y garantice su equitativa distribución. Así que, asumir la educación para la potencialización de la función socioeducativa, implica construir espacios y ganar oportunidades a los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de participar y producir actos creativos biopedagógicos.

En síntesis, la actuación socio-educativa en perspectiva biopedagógica en el proceso de mi quehacer como docente de humanidades y en la interacción de experiencias significativas con estudiantes de educación artística busca:

- La facilitación de procesos de aprendizaje que permitan a las personas localizar, intuir y buscar soluciones creativas a los problemas y al conflicto, en lugar de memorizar y dar explicaciones.
- El gozo por la vida desde su incertidumbre.
- La búsqueda permanente en la convivencia con las otras y los otros y en los diferentes escenarios en donde fluyen y se entretajan nuestras vidas.
- Asumir la complejidad de las relaciones humanas como un aspecto central de la vida
- Generar espacios educativos para vivir, inventarse, desarrollar los talentos y las posibilidades, llegar a ser auténticamente libres, despertar.

- Una educación proféticamente³⁸ humanizadora que enseñe a vivir, a defender la vida, a sumirla como tarea, como proyecto. La misión del profeta, se entiende siguiendo la imagen del profeta del Antiguo testamento (A.T.) y consistirá en el anuncio de la esperanza de nuevas realidades y la denuncia de las injusticias que se comete contra la comunidad, esta actitud le lleva a arriesgar su vida por su misión. La palabra del profeta va precedida de su acción, porque su mensaje no es solo vocablo sino acción y compromiso existencial.(cfr. Léon-Dufour, 1993, págs. 722-730)
- Cultivar el asombro, el agradecimiento, la humildad para alcanzar la verdadera plenitud afectiva e intelectual y la verdadera alegría de aprender.
- Alcanzar la plenitud humana, lo propio del ser humano, lo que nos define como personas a través de la capacidad de amar, es decir, de relacionarnos con otros buscando su bien, su felicidad.
- Aprender a valorar lo propio y respetar lo diferente
- Rescatar a través de actos creativos y humanos a la educación como un bien cultural de la humanidad.

³⁸ Profeta en griego es aquel que habla por otro, o sea en lugar de otro; lo que se puede entender como el "intérprete" o "vocero", en nuestro caso el representante- Pero poco importa el significado de la voz griega; debemos recurrir a las fuentes, a la lengua hebrea misma. En hebreo el termino profeta se expresa con los términos: nabí o roéh que significa inspirado o vidente, ambos términos expresan la idea de que el profeta es instrumento de Dios, no habla en nombre propio, sino en nombre de aquel que le ha llamado (vocare), (Schokel & Sicré, 1980) en nuestro caso el representante (profeta) sigue el llamado de la comunidad (*Potentia*) y hablará en nombre de ésta. Aquel representante que habla en su nombre su ejercicio no será praxis profética, sino que es un lobo disfrazado de oveja (*falso profeta*).

6. DEVOLUCIÓN CREATIVA: MÁS ALLÁ DE LAS VISIONES

/ CONCLUYENDO Y PROYECTANDO EN GESTO DE ESPERANZA

Habiendo llegado al término de esta indagación conviene ofrecer un balance (lo cual es diferente a hacer un cierre) del camino recorrido en términos de hallazgos y comprensiones. Aclaro la diferencia con “cierre” o “terminado” porque una vez se establece la distancia entre investigar e indagar esto puede cambiar de sentido; en consecuencia, y de manera fuerte, yo permaneceré –seguramente durante mucho tiempo- en esta indagación, con su gesto y vigilancia. Dicho esto, paso a revisar las emergencias de sentido con que me siento favorecida en esta experiencia de indagación.

Las dos categorías la praxeología pedagógica y la multiplicidad de la creatividad, relevan en mi quehacer docente los caminos de acción del conocimiento y propenderán por la consolidación de ambientes de aprendizajes óptimos y gratos en el devenir del fortalecimiento de la función socioeducativa en contextos de Educación Superior.

Arraigar en pensamiento-acción lo que cada categoría hereda me permite comprender en relación con la tradición de la praxeología, el tránsito de sus primeras formulaciones en el campo de la economía (con los aportes de Espinas) hacia lo que sería una praxeología pedagógica. Además de esto, y teniendo en cuenta la alerta que ofrecen informes como Delors y otros documentos UNESCO, esta aproximación inicial (que se desarrolla en el VER) permite situar esta dimensión teórica en la trama efectiva de instituciones formativas con matiz humanístico y social. Pero no sólo se trata de esta perspectiva lo atinente a lo teórico: resulta de suma relevancia el tema de la creatividad porque hubo elementos comunes que dieron lugar a un diálogo cuya expresión más significativa es la concepción de

la acción formadora como algo que vincula lo ético y lo estético. En este punto resultaron iluminadoras las ideas de Schopenhauer, particularmente lo relativo a la voluntad sensible.

Dar apertura conceptual a estos dos contextos que en categoría de acción permitieron un entrecruce de relaciones para pensarse y gestar movilidad en las actitudes éticas y en los pensamientos estéticos de quienes conformamos el escenario del conocimiento y propendemos por proyectos pedagógicos humanísticos de cara a la formación de seres afectuosos y emprendedores, entre otros rasgos que caracterizan a los sujetos educables y profesionales que reclaman el mundo de hoy (el cual vivimos con gran irracionalidad) y el mundo de la vida, deuda insondable de la educación.

El capítulo sobre el JUZGAR puso en diálogo lo antes señalado con los ámbitos de la imaginación, la originalidad y la expresión. Producto de ello surgieron lo que denominé “elementos fundantes”: criterios de acción, ideas, valores y significados sobre aquello que es esencial para adelantar la función social en el contexto de la Educación Superior. Esto permitió sustentar la percepción de dicha función social como un acto creativo y transformador y un sustento sensible y dinámico frente a los retos sociales y humanísticos que presentaron los invitados al diálogo en esta indagación. Así, al menos desde lo que pudo movilizar el conjunto de encuentros en grupos focales o entrevistas, actuar para un fin social común desde diversas ideas creativas representó una movilidad de estrategias y mecanismos de adaptación, una puerta que se abre hacia la sinergia, un habitar (así sea tan solo unos primeros pasos) en el terreno de la trascendencia como colectivo humano vital.

El sentido que posee haber construido un capítulo titulado ACTUAR tiene que ver con ofrecer al menos dos casos concretos (mi caso y el caso de unos colegas con sus respectivas

aulas) de una acción pedagógica o, de una manera más precisa, de una mediación didáctica específica y situada en un acontecimiento de aula. Esto tiene su razón de ser en el hecho de que la función social es inminentemente propositiva, demanda el uso de la *voluntad sensible* y da lugar a una actuación *ética y estética*. Es ese el fundamento de mi gesto propositivo de la noción de *actos bio-pedagógicos*, entendidos como lo que vitaliza, transforma y permea la formación. Actos bio-pedagógicos que serán el derrotero de mi apuesta epistémica a niveles de educación de doctorado, ya que no solo es una indagación más, sino que como esté mismo documento lo plantea, es una indagación vital como docente de creación.

Intercambiar formas de comprender la acción humana en función socio-educativa con los participantes del grupo focal, extiende las posibilidades de armar el rompecabezas de mi indagación y construir rutas más precisas y firmes, bajo los referentes de lo encontrado en el trabajo de conceptualización, para conversar y unir pensamiento, formas de percibir la vida y alzarse a lo que está fuera de la órbita de lo estipulado por la posmodernidad que acelera y nubla los diálogos y acciones inherentes a la necesidad de humanizar los procesos educativos. De allí que (Freire en palabras de Malagón, 2010) dice que: “la opción, por lo tanto está entre una ‘educación’ para la ‘domesticación’ alienada y una educación para la libertad. ‘Educación’ para el hombre-objeto o una educación para el hombre –sujeto” (p.89).

Así pues, la propuesta epistémica y hermenéutica que en esta obra de conocimiento se plantea, es desde el conocimiento de la sociedad y del hombre, desde la conciencia de su responsabilidad humanamente ética y desde su pensamiento crítico-activo de su estética de pensamiento.

He reservado para el final la alusión a la AUTO/ECO/ BIOGRAFÍA porque, justamente, quiero cerrar este documento mostrando cómo la experiencia de indagación implicó un repliegue que no sólo fue en términos de cognición cuanto de conmoción. Escribir ese trecho del documento, elegir las rutas u ópticas que, a través de Estanislao Zuleta, llegan hasta el pensamiento de un filósofo como Nietzsche, fue algo que me generó una productiva conmoción o sacudida o agitación. A eso me refería cuando iniciaba el texto reconociendo mi estancia en un caos, en un terreno vertiginoso que no comprendía, un cauce incontrolable en el que, en todo caso, habito.

Por tanto la auto-eco-biografía fue sin duda la entrada a este mundo de vida y sentido de humanidad, que logró enganchar las visiones de lo subjetivo y de mundo que habitaban en mi existencia. Comprender lo que me permea como sujeto de historicidad logro avivar mis pasiones y motivaciones como maestra de vida. Emancipar creativamente no solo es una hipótesis problematizadora de conocimiento, sino que se convierte para mi en la posibilidad de visualizar mi cosmos, mi vida interior y hacerlo resonar para otros, para convivir juntos en este mundo, para debatir saberes, experiencias y sensibilidad humana. Ver la vida como niño será una filosofía y una tarea para dar como ejemplo a quienes llegan a mi para intercambian humanidad.

Puedo afirmar, entonces, que la indagación ofrece no sólo este documento con formato monográfico sino que ha irrigando, además, mi contexto laboral actual a través de una electiva de humanidades que se esta desarrollando en el contexto de Educación Superior donde laboro, titulada *Humanismo radical, arte y axiología*. Otra expectativa es que este documento permita fortalecer la tarea de visibilizar la meta praxeológica (ya inscrita en el PEI) de la institución, tradicionalmente asociable o típicamente asociada con el ámbito de

las disciplinas humanísticas, a través de la conformación de grupos o semilleros de investigación desde donde se gesten reflexiones, indagaciones en torno a los desarrollos educativos y pedagógicos en el campo de las humanidades, incluida la presencia de estas en otras áreas de formación, desde Contextos de Educación Superior especialmente.

A partir de este ejercicio de reflexión sobre mi quehacer docente y la relación con todos los factores que se evidencian en la comunidad educativa se abren caminos de creación y acción para darle sentido a lo que elegí como obra de vida. Por ello, hacer resonancia con lo hallado desde el sentir de mi condición humana es una tarea que pretendo desarrollar y con la que quiero empezar a dejar huella, pasos grandes de esperanza y cambio.

Por ello y desde esta convicción íntima, la mejor señal que me entrega este trabajo es que me ha permitido optar y tomar postura que conduzca a una acción que, como se indicó en la auto-eco-biografía, fue un camino que creía perdido. Este es el momento en que, habiendo recuperado ese camino (en cuanto horizonte posible) lo indagado (y escrito) da lugar a mi intervención más efectiva: la de mi ruta, la de mi vida.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIGNEREN Miguel. (2009). *La técnica de recolección de información mediante los grupos focales*. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Centro de Estudios de Opinión (CEO) de la Universidad de Antioquia.

BÁRCENA, Fernando. (2005). *La experiencia del comienzo en educación. Una pedagogía del acontecimiento. La educación en tiempos débiles e inciertos*. Editorial Ántropos. España.

BLACKBURN, Pierre. (2005). *La ética. Fundamentos y problemáticas contemporáneas*. México. Fondo de Cultura.

BODEN, Margaret A. (1991). *La mente creativa. Mitos y mecanismos*. Barcelona. Editorial Gedisa S.A.

BUARQUE, Cristovam. (2010). *Siete pistas para el porvenir de la humanidad. El humanismo. Una idea nueva*. N°4., pp. 41-42. El correo de la UNESCO. Octubre – diciembre 2011. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061s.pdf>.

CASTORIADIS, Cornelius. (1988). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa., p. 68

CORTINA, Adela. (2003). *Quién, qué, por qué consumir*. En Consumo luego existo. Recuperado de: <http://www.fespinal.com/espinal/llib/es123.pdf> 19/11/11

DANIA, Roberto. (2003). *Origen y tradición del enfoque praxeológico: el problema de la predicción económica*. Recuperado de: http://www.eseade.edu.ar/servicios/Libertas/7_6_Dania.pdf 16/11/11

DAZA, J, Efraín (2006). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología pedagógica.*

DE BONO, Edward. (1999). *El pensamiento creativo: El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas.* Barcelona. Paidós Editorial.

DE MELLO, Anthony. (1994). *¡despertar! Charlas sobre la espiritualidad.* Bogotá. Norma, grupo editorial.

DURAN, Gilbert. (2007). *La imaginación simbólica.* Buenos Aires. Amorrortu Editores

EISNER W. Elliot. (1995). *Educación la visión artística.* Paidós Educador. Barcelona, España

FERREIRA, Marcos (2009). *Mitos, obra y vida: el crepúsculo de la maestría en el crepúsculo quechua-mithohermenéuticas de Illary.* Seminario Ámbitos de colocación y actuación: sujetos, mundo, obra. Ciclo III, Cohorte VIII. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad San Buenaventura, Cali. 43 p.

FERREIRO. Ramón. (2008). *La creatividad: un bien cultural de la humanidad.* México. Trillas.

FREIRE, Paulo. (1970). *La pedagogía del oprimido.* Uruguay. Siglo XXI editores.

GOLEMAN, Daniel.2000. *El espíritu creativo.* Buenos Aires, Argentina. Ediciones B Argentina S.A.

GUARÍN, Germán (2009a). *El desafío formativo y la conciencia histórica.* En Seminario El lugar del desarrollo humano. El Compromiso Civil- Poiestésico de la Educación. Ciclo II, Cohorte VIII. Maestría en Educación: Desarrollo humano. Universidad San Buenaventura, Cali.

GUARÍN, Germán. (2009). *Desafíos formativos para la educación en América Latina y el mundo: necesidades de pensamiento, realidad y lenguaje*. En Seminario Didáctica Educativa. Ciclo IV, Cohorte VIII. Maestría Educación: Desarrollo Humano. Universidad San Buenaventura, Cali.

GUARÍN, Germán. (2009). *Formación de sujetos conciencia histórica. Hacia un paisaje contemporáneo del sujeto*. En Seminario Didáctica Educativa. Ciclo IV, Cohorte VIII. Maestría Educación: Desarrollo Humano. Universidad San Buenaventura, Cali.

JULIAO, Vargas. Carlos. 2001. *Construcción de un Modelo Pedagógico a partir de la Praxeología*. Bogotá. Corporación Universitaria Minuto de Dios. Arfo Ltda.

JULIAO, Vargas. Carlos. 2002. *La Praxeología: una teoría de la práctica*. *En: La Praxeología: perspectivas metodológicas*. Bogotá D.C., P. 98.

JULIO, VARGAS. Carlos. 2007. *Educación social. El minuto de Dios: Una experiencia y un modelo*. Bogotá D.C., Corcas Editores Ltda.

KAFKA, Frank. (2001). *La Metamorfosis y otros cuentos*. Madrid. Ediciones Siruela.
Tomado de de:
http://books.google.com/books?id=L_1u46jsGI0C&printsec=frontcover&dq=la+metamorfosis+franz+kafka&hl=es&ei=1HnKTurVK4SggweBydRj&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=3&ved=0CD8Q6AEwAg#v=onepage&q=la%20metamorfosis%20franz%20kafka&f=false.21711/11.

LÉON-DUFOUR, X. (1993). *Vocabulario de Teología Bíblica*. Barcelona: Herder.

MALAGÓN, Alberto. (20010). *Las ideas pedagógicas de Paulo Freire. Pedagogía, política y sociedad*. Bogotá. Editorial Magisterio.

MATURANA, Humberto. 1997. *El sentido de lo Humano*. Santiago de Chile. Dolmen Ediciones.

MATUSSEK, Paul. 1984. *La Creatividad. Desde una perspectiva psicodinámica. En: Del hombre genial al hombre creador*. Barcelona., Pág. 25.

MEIER, Celito. (2006). *La educación a la luz de una pedagogía de Jesús de Nazaret*. Sao Paulo. Editorial Paulinas.

MEJIA, Bibiana. (2010). *Reconfiguración de estéticas y subjetivas desde una ciudadanía activa*. En Seminario “Plan de vida y obra de vida”. Ciclo V. Cohorte VIII. Maestría en Educación: Desarrollo humano. Universidad de San Buenaventura.

MENCHÉN, B. Francisco. 1998. *Descubrir la creatividad: Desaprender para volver a aprender*. Madrid. Ediciones Pirámides, S.A.,

MONDRAGON, Gerardo., & GHISO. Alfredo. *Pedagogía Social*. 2006. Santiago de Cali. Universidad del Valle Ediciones.

MORÍN, Edgar. 1997. *El método. La naturaleza de la naturaleza. Introducción. El espíritu del valle*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/36816764/Edgar-Morin-El-Metodo-I>. 14/11/11.

MORÍN, Edgar. 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

PARRA, D., Diego. (2004). *Creativamente*. Bogotá. Editorial Norma,

PARRA, Jaime R. (2011). *Perspectivas en Creatividad: de la utilidad empresarial a la mente humana*. Santa fe de Bogotá. Publicaciones Medellín. EPM.

PILONETA, Germán. 2006. *Evaluación de competencias profesionales básicas del docente*. Bogotá. Magisterio.

PINKOLA, Clarissa E. (2005). *Las mujeres que corren con los lobos*. Barcelona. Zeta ediciones.

ROMO, Manuela. (1997). *Psicología de la creatividad. En: Conceptos y procedimientos*. Barcelona, pág. 83.

ROMO, Manuela. (2010). *Creatividad: la habilidad humana para encontrar problemas*. Madrid. UNAM.

SCHOKEL, L. A. & Sicré, J. L. (1980). **Profetas**. España: Cristiandad.

SCHOPEHAUER, Arthur. (2003). *El mundo como voluntad y representación* (2 vol.). (traducción de Pilar López de Santamaría), Trotta, Madrid, y ediciones posteriores.

SETH Sanjay. (2011). *A dónde va el humanismo? El humanismo. Una idea nueva*. N°4., pp. 6-9. El correo de la UNESCO. Octubre – diciembre 2011. Tomado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002130/213061s.pdf>. 17/11/11

SKLIAR, Carlos. (2010). *Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación*. Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 56, enero-abril, 2010, pp. 101-111.

SKLIAR, Carlos. (2007). *La Educación (que es) del otro: argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos aires. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, Pág., 59.

TORRE S. y VIOLANT, V. (2003). *Creatividad aplicada*. Barcelona: PPU/Autores

ÚCAR, Martínez, Javier. (2006). *El por qué y el para qué de la pedagogía social*. En. PLANELA, R. Jordi., VILAR, M. Jesús. & PIÉ, B. Assumpció. *La pedagogía social en la sociedad de la información*. (pp.233-268). Barcelona. Editorial UOC.

VARELA, Francisco J. (1998). *Conocer: las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona. Gedisa.

VARELA, Francisco J. (2000). *La mente no está en la cabeza*. En El fenómeno de la vida. Santiago de Chile. Editorial Dolmen.

VELEZ, De la Calle. Claudia. (2010). *Pedagogía social en Colombia: Literatura y experiencia educativas diversas en educación-sociedad*. Cali, Colombia. Editorial Buenaventuriana.

ZULETA, Estanislao (1982). *Sobre la lectura*. Medellín. Tomado de: http://www.elabedul.net/Documentos/Zuleta_la_lectura.pdf. 20/11/11.

OTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS

GALINDO. Andrés. (2009). *Componente Misional. Departamento de Humanidades*. Cali. FUCLG.

FUNDACIÓN UNIVERSITARIA CATÓLICA LUMEN GENTIUM. *Proyecto Educativo Institucional*. Cali. Documento Institucional.

Corporación Universitaria Minuto de Dios. Vicerrectoría Académica. Facultad de Educación. 2007. *Proyecto Curricular del programa (PCP). Licenciatura en educación básica Con énfasis en educación artística*. Versión: 3.0.

Documentos Institucionales de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium: Historia, Misión y Visión, Organigrama, Plan Estratégico, Reglamento Estudiantil, Reglamento Docentes, Estatuto Universidad, Plan de Desarrollo.

_____. *Plan de acción, para la transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 1998. Caracas, Venezuela, CRESALC/UNESCO.

_____. *La UNESCO en 2011: Hacia un nuevo humanismo y una mundialización bajo el signo de la reconciliación. El humanismo, una nueva idea*. N°4. Pág. 2. Octubre – diciembre 2001. El correo de la UNESCO. Las conclusiones de la reunión del Grupo de Alto Nivel celebrada en marzo de 2011 se pueden consultar (en francés e inglés) en la página web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001923/192362f.pdf>

9. ANEXOS

9.1 Invitación a participar en el grupo focal EUREKAS en el marco de la investigación socio-educativa



INVITACIÓN ESPECIAL

ESTUDIANTES

Lic. en Educación Básica con Énfasis en Artística

CREAR-ACTIVA-MENTE PRAXIOLOGÍA EN EL MUNDO REAL.



GRUPO DE ESTUDIO “EUREKS”

TEMA I:

Creatividad Transformadora
en Experiencias significativas
de Índole humanístico-social



Desde el grupo de investigación “EUREKS” se invita muy especialmente a participar del GRUPO DE DISCUSIÓN organizado y liderado por la docente Liceth Quintero Fernández, el cual enfocado desde *Crear-Activa – Mente Praxeologia en el mundo real*, pretende evidenciar algunos criterios de acción que emergen del diálogo entre la Praxeologia como enfoque metodológico y la Creatividad de los egresados en su desempeño como profesionales. Logrando se potencialice y visualice la función social de algunos contextos de educación superior, como un acto creativo potente, sensible, transversal y transformador.

De este modo, revisar el impacto, pertinencia y flexibilidad académica importantes para el mejoramiento de la calidad de los procesos de desarrollo humano y formación intelectual, gestionados desde componentes misionales institucionales y para la extensión de nuevas conexiones y devenires en el campo laboral.

Sin embargo, esto solo es posible gracias a tu participación y la retroalimentación oportuna de las experiencias significativas que has desarrollado y vivido, ya que a partir de ello puedes expresar el real sentido de lo creativo y humano en el trascurso de su labor educativa y social. Es decir, es una oportunidad para que se reorganicen y ejecuten cambios y diversas posibilidades de comunicación entre la institución educativa con el contexto social, de manera creativa, activa y dinámica.

“El mundo de hacer, buscar, llevar, comprar y vender al cual das la mayor parte de tu vida laboral está regido por ciertas leyes, obsesionado por ciertos defectos (que tal vez tú puedas ayudar a curar) y amenazado por ciertos peligros que quizá puedas ayudar a prevenir”

H.G. Wells.

¡Te esperamos!!!

Fecha: 11 de Noviembre de 2011. **Hora:** 6:30 – 8:00 pm.

Lugar: UNICATÓLICA Salón A- 101. **Incluye:** refrigerio

Tema a discutir:

Creatividad Transformadora en Experiencias significativas de Índole humanístico-social



¿En qué consisten los grupos de Discusión?

Son Grupos reducido de personas que intercambian ideas “cara a cara” de manera formal y particular que poseen interés común por un tema específico para resolver un problema o dar soluciones o planteamientos pertinentes. Todo esto bajo un clima de espontaneidad, libertad de acción, buen humor, guiado solo por las reglas generales que rigen el proceso, las cuales son punto clave para diferenciar esta técnica de una charla o conversación corriente.

Se caracteriza por un sentido abierto y flexible, que permite a través de la discusión entre sus integrantes que la información pueda ser provechosa. Tiene "una validez subjetiva", aquí el contenido de la discusión es comprensible, en donde se utiliza los comentarios textuales de los integrantes de la discusión grupal; los miembros del grupo son guiados por un moderador que los orienta bajo un clima democrático, sin dominio, y con participación activa y libre. Desde esta perspectiva todo el material que recoge y aporta el grupo de discusión es cualitativo, ya que se trabaja sobre la base de "actitudes, percepciones, opiniones de los integrantes del grupo". Sin embargo, el referente de la discusión también tendrá en cuenta, las experiencias significativas, es decir, proyectos que cada integrante ha desarrollado y gestionado desde su experticia y ardua labor en el contexto educativo en función social-humanística.



Currículo Moderadora:

Licenciada y candidata Magister
Liceth J. Quintero Fernández

Como profesional docente comprendo mi ejercicio de enseñanza-aprendizaje como la posibilidad emergente de inter-relación entre los sujetos co-implicados en la trama de conocer y construir conocimiento.

Por tanto, me desempeño hacia el desarrollo de competencias éticas entendidas como capacidades humanas factibles de ser potenciadas desde escenarios, condiciones, y oportunidades contextuales favorables al proceso de desarrollo humano.

Para esto cuento con el conocimiento idóneo que contribuye a la construcción de mejores escenarios en formación, al dirigir y coordinar proyectos de investigación, programas académicos, y didácticas metódicas con planeación, organización y eficacia, que apuntan al mejoramiento constante en el campo específico del saber. Me considero una persona recursiva, dinámica e inventiva, con interés por el mejoramiento continuo de los procesos a mi cargo, con la capacidad de liderar grupos y sinergia para el trabajo en equipo. Buena capacidad de expresión verbal y escrita, y dominio de herramientas de software para el desempeño académico.

Áreas de Profundización: Formación Humana I: Cátedra Isafás Duarte C.; Sociopolítica y Derechos Humanos; Ética profesional; Didácticas en Creatividad y Praxeología.

Formación académica: Lic. En Educación para la Primera Infancia. 2005. Universidad de San Buenaventura, Seccional Cali. Magister en Educación: Desarrollo Humano. Candidata. Proceso de trabajo de tesis, USB, Cali.

Experiencia Laboral: Docencia Infantil y pedagógica como docente titular y coordinadora de proyectos temáticos en los niveles de educación inicial y básica primaria, Colegio Freinet. Monitorea de Grupos de Investigación en Educación y Cultura, Facultad de Educación, USB-Cali. Actualmente, Docente tiempo completo, Programa de Humanidades, Facultad de Educación, Universidad Católica.



9.2 Consentimiento informado para participar en un estudio de investigación socio-educativa.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE
INVESTIGACIÓN SOCIOEDUCATIVA
GRUPO DE ESTUDIO FOCAL “EUREKAS”**

CREAR-ACTIVA-MENTE PRAXEOLOGÍA EN EL MUNDO REAL

Título del protocolo: Creatividad Transformadora en Experiencia significativas de Índole humanístico -social

Investigador principal: Lic. Liceth J. Quintero Fernández

Sede donde se realizará el estudio: Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium - FUCLG–
Carrera 122 # 12-459 Sede Pance.

Nombre del participante: _____

A usted se le está invitando a participar en este estudio de investigación socioeducativa. Antes de decidir si participa o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes

apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

1. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

Bajo la mirada indagadora de lo que histórica y contextualmente ha dado el sentido pedagógico a la función social en los contextos de educación universitaria, se pretende analizar lo que da razón a los saberes y moviliza la multiplicidad de tipos de interacción sociales posibles y lo cardinal de la existencia humana, es decir, si todo ser humano desde su integralidad puede generar reflexiones que le permitan aprender de su experiencia, al ver, juzgar y actuar con devolución creativa, la persona pueda interceder de manera dinámica e intencional en su contexto social con sentido y eficacia. Es así, como, el ver, juzgar, actuar creativamente se constituyen en la Praxeología como el enfoque metodológico que determinan las diferentes intervenciones didácticas de gestión del conocimiento.

Por lo tanto, es comprender que para cada intervención es importante retomar y resaltar la importancia de las infinitas posibilidades de acción que permite la Creatividad, la cual enmarcada en el reconocimiento e identificación de actos creativos desde la integralidad y subjetividad indagadora de la persona sensible y pensante, como lo es el estudiante de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artística que participa en los proceso de formación Praxeológica , logra la generación de espacios reflexivo- transformadores desde un proceso de interacción entre el talento individual, el campo o disciplina y el ámbito o lugar de su actuación.

Por consiguiente, cabe señalar que al revisar de manera dialógica aspectos potentes que se unifican entre la creatividad y la Praxeología se estará potencializando y atiendo al impacto del conocimiento humanístico- creador y a la afirmación de la necesidad por una formación integral que incluye un apropiado entendimiento de la relación del ser humano entre su propio entorno personal, social e histórico. Al visualizar la intencionalidad de crear-activamente desde los procesos Praxeológicos en contextos de pedagogía social, se consolida un

mundo propio que es la fuente de sentido, tratándose entonces de una nueva concepción de la relación entre persona-institución-sociedad que postula necesariamente una idea radical, entre lo que emerge como producto de múltiples interacciones y la actividad poética, fuerza creativa – poiésis- que reside en el imaginario (Cornelius Castoriadis, 1998) y desde donde el humanismo podrá emerger con el “poder ser” autónomo de cada sujeto, y de aquellas redes que se entretajan para la construcción de mundos posibles construidos desde y para lo socialmente humano. Es decir, lo significativo del Acto humano y creador en la persona del egresado, como una herramienta valiosa para rescatar las diferentes maneras de expresar-se el conocimiento y el pensamiento, y observar e identificar las diversas propuestas dinámicas e innovadoras que permitan la articulación al contexto social como sujetos actuantes y erguidos.

2. OBJETIVO DEL ESTUDIO

A usted se le está invitando a participar en un estudio de investigación que tiene como objetivos:

- Describir tanto el contexto multidimensional de la creatividad en el desarrollo integral y el desempeño laboral de estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artística, como también el contexto Praxeológico de índole social-humanístico.
- Interpretar en criterios de acción los elementos fundantes que derivan dialógicamente entre la Creatividad del desempeño del estudiante de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Artística y el enfoque Praxeológico como dispositivo didáctico institucional, para la potencialización de la función social-humanística.
- Presentar una propuesta de reflexión crítica que permita evidenciar el impacto de la función social-humanística en contexto de Educación Superior como un acto creativo potente, sensible, transversal y transformador en el desarrollo humano de estudiantes en formación académica

3. BENEFICIOS DEL ESTUDIO

Con este estudio se podrá revisar el impacto, pertinencia y flexibilidad académica importantes para el mejoramiento de la calidad de los procesos de desarrollo humano y formación intelectual, gestionados desde componentes misionales institucionales y para la extensión de nuevas conexiones y devenires en el campo laboral. Además considerar más allá de una hipótesis, que la función social en contextos de educación universitaria conlleva a la emergencia de actos creativos y transformadores en el desarrollo humano de sus egresados y su desempeño como profesionales.

4. PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO

En caso de aceptar participar en el estudio, se le realizarán a través del grupo de discusión algunas preguntas sobre sus opiniones, posturas y miradas subjetivas sobre la temática a desarrollar. Dichas preguntas serán grabadas en audio para efectos del análisis del estudio, y de la misma manera, podrá solicitársele la grabación en video de algunos de sus acotaciones realizadas durante la discusión del protocolo. Además, para la sistematización de la información, se le solicitará la disposición para diligenciar sus experiencias significativas, a través de una ficha establecida por el estudio de la investigación necesaria para evidenciar el alcance de los objetivos establecidos ya mencionados anteriormente en este informe.

6. ACLARACIONES

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.
- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, -aun cuando el investigador responsable no se lo solicite-, pudiendo informar o no, las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.

Si considera que no hay dudas ni preguntas acerca de su participación, puede, si así lo desea, firmar la Carta de Consentimiento Informado que forma parte de este documento.

7. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, _____ he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines académicos- institucionales. Convengo en participar en este estudio. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

Firma del participante	Fecha
------------------------	-------

Testigo	Fecha
---------	-------

Esta parte debe ser completada por el Investigador:

He explicado al Sr(a). _____ la naturaleza y los propósitos del problema de conocimiento; le he explicado acerca de los beneficios y procedimientos que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Atendiendo a los normales procedimientos de la normatividad ética correspondiente para realizar investigación con seres humanos se procedió a firmar el presente documento.

Firma del investigador	Fecha
------------------------	-------

9.3 Ficha para la sistematización de experiencias significativas / asociable a la creación activa de praxeología pedagógica en un mundo real. (Formato tomado como referencia y modelo de proyectos trabajados por FE Y ALEGRÍA)

FICHA PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA

I. INFORMACIÓN GENERAL					
FECHA	DIA	MES	AÑO	CIUDAD	
APELLIDOS				NOMBRES	
PROFESIÓN O TÍTULO					
INSTITUCIÓN QUE OTORGA EL TÍTULO				AÑO DE GRADO	
AÑOS DE EXPERIENCIA COMO EDUCADOR					
CORREO ELECTRÓNICO					

II. INFORMACIÓN DE LA EXPERIENCIA			
NOMBRE DE LA EXPERIENCIA			
LUGAR O INSTITUCIÓN DONDE SE DESARROLLA LA EXPERIENCIA		PÚBLICO	PRIVADO
TIEMPO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA		NÚMERO DE PERSONAS BENEFICIADAS CON LA EXPERIENCIA	

III. PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA
3.1 Breve descripción de la experiencia.
3.2 Situación o problema que dio origen a la experiencia

3.3 Acciones Generadas para el desarrollo de la experiencia (presentación de herramientas para levantamiento de la información, acciones de seguimiento y evaluación)

3.4 Acciones que evidencian la praxeología y su impacto en la propuesta.

3.5 Acciones de sostenibilidad de la propuesta: (referenciar acciones que hagan posible que la experiencia es significativa desde el punto de vista social y educativa como es el apoyo docentes, equipo de dirección, personal de servicios administrativos y generales entre otros, optimización de los recursos, costo de la experiencia -máx. 150 palabras-)

3.6 Cuáles actos creativos se han generado en la propuesta (Aprendizajes generados por la experiencia tanto en el aula como en la institución: (perspectiva desde procesos subjetivos de los participantes y el horizonte institucional, – máx. 150 palabras-).

3.7¿cuáles son los impactos y transformaciones realizadas por la experiencia en la comunidad? (argumentos que sustenten la posibilidad de replicarse en otros centros o instituciones educativas a nivel de ciudad, nacional e internacional –máx. 100 palabras-)

IV. EVIDENCIA

4.1 Escritas (escanear)

4.2 Fotográficas (máximo 5)

V Conclusiones

Describa brevemente algunas conclusiones