



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898473*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

ISSN: 2007 – 7890.

Año: V

Número: 2

Artículo no.1

Período: Octubre, 2017 – Enero 2018.

TÍTULO: Zemelman y las relaciones dinámicas de los sujetos en la escuela.

AUTOR:

1. Máster. Yovany Ospina Nieto.

RESUMEN: El artículo que se presenta es un ejercicio de revisión desde la postura de Zemelman y se convierte en una propuesta teórica centrada en las relaciones dinámicas que establecen los sujetos en la escuela; dicho constructo epistémico recrea el proyecto de investigación denominado: Representaciones sociales del conflicto escolar. La investigación promovió la construcción y lectura del proceso de subjetivación de la práctica docente, para un análisis del significado social de la educación y de las distintas dimensiones del proceso de enseñanza y de aprendizaje. El artículo aborda el desafío de una conceptualización de la realidad socio-histórica que rompa con la separación entre lo real, como externalidad, y el sujeto.

PALABRAS CLAVES: Sujeto, subjetividad, aprendizaje, pensar epistémico.

TITLE: Zemelman and the dynamic relations of subjects at school.

AUTHOR:

1. Máster. Yovany Ospina Nieto.

ABSTRACT: This paper is a revision exercise from the position of Zemelman and becomes a theoretical proposal focused on the dynamic relationships established by the subjects in school. This epistemic construct recreates the research project called: Social representations of school conflict. The research promoted the construction and reading of the subjectivation process in teaching practice for the analysis of the social meaning of Education and the different dimensions of the teaching-learning process. This article addresses the challenge of a conceptualization of the socio-historical reality that breaks with the separation between reality, as externality, and the subject.

KEY WORDS: Subject, subjectivity, learning, epistemic thinking.

INTRODUCCIÓN.

El sujeto de la educación, así definido, no ha estado exento de tensiones. No puede dejarse de señalar la paradoja de la educación concebida por la tradición iluminista; por un lado, debía satisfacer el objetivo de autonomía del sujeto, haciéndolo capaz de servirse de su propia razón, donde subyace la figura del educando que es reconocido por lo que sabe, y la del educador, que sobresale por lo que enseña, pero ¿Cómo se construye el sujeto que se forma para vivir en sociedad?, ¿Cuál es la responsabilidad social del docente? ¿Cómo se construyen entramados relacionales con el contexto que no reduzcan al sujeto a lo productivo? y ¿Qué construcciones de desarrollo del sujeto son necesarias para elaborar relaciones con el contexto social, cultural y económico?

Esto implica ver el hecho educativo como una relación dinámica de sujetos que se construyen en la historicidad del aula; entendida esta como la necesidad de reconocimiento y encuentro que establecen los sujetos, pero dicha consideración se tipifica en varios hechos, a saber:

1. Mediaciones relacionales entre los sujetos.
2. Dinámicas de construcción de nuevos conocimientos.
3. Nuevas construcciones sociales que se identifican en las dinámicas sociales del aula.

Lo anterior permite evidenciar una serie de posibilidades que debe enfrentar el sujeto desde el estar como condición básica de su condición humana y la transformación que puede hacer del mundo de la vida; esto a su vez, implica una tensión permanente sobre la condición humana que plantea Zemelman (1998), dado que se ven restringidas por el concepto de acción instrumental que es el eje motriz de un currículum por competencias.

Zemelman (2010) señala que: *“El sujeto es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido, pues desafía analizarlo en función de las potencialidades y modalidades de su desenvolvimiento temporal. Por eso, su abordaje tiene que consistir en desentrañar los mecanismos de esta subjetividad constituyente, tanto como aclarar los alcances que tiene la subjetividad constituyente”* (p.3). Esto significa replantear la construcción de la condición humana que se hace desde el componente educativo, dado que se corre el peligro de reducir al sujeto, tanto el que educa como el que se educa a una realidad instrumental, que solo se ancla a una concepción de currículo que identifica a los actores que intervienen en el proceso, por lo que hacen o desarrollan; esto no significa ignorar la realidad curricular del acto educativo, sino privilegiar el carácter humano del mismo.

Continúa lo anterior Zemelman (1995) agregando que para *“...poder aproximarse a la construcción de una estrategia que articule la acumulación científica con su misma problematización rigurosa, que salga siempre de la premisa de que lo dado conceptualmente es solamente un punto de partida; en consecuencia, tenemos que saber situarnos en el umbral que deslinda aquello que está acabado de lo desconocido como esperanza para el devenir”*. Eso a su vez, implica un cambio en las dinámicas actuales de la educación, que para el caso de Colombia,

deben privilegiar la construcción de un sujeto capaz de interactuar con las realidades sociales y culturales que vive el país, mucho más cuando en el momento histórico actual se evidencian tensiones dialógicas entre diferentes actores sociales, que se han visto impactados por los conflictos que han arrastrado a sus gentes a lo largo de más de seis décadas.

Lo anterior implica la construcción de una reflexión epistemológica que permita entender las subjetividades colectivas que subyacen en las dinámicas antes descritas; esto implica entender a los sujetos y los movimientos sociales desde una concepción interactiva en la que confluyen la complejidad y el dinamismo del mundo social. En esta realidad convergen el conocimiento histórico-político, y de estas dos realidades emerge una relación entre epistemología y política al incluir una mirada que recupera la dimensión del porvenir como constitutivo del conocimiento histórico-político (Zemelman, 1992); así el análisis de los sujetos sociales brinda la capacidad de pensar órdenes sociales, futuros posibles, deseables (De la Garza 2001).

Con respecto a las subjetividades colectivas, advierte De la Garza, que éstas son pensadas como un proceso que posibilita dotar de sentido las diversas situaciones compartidas mediante la identificación de códigos que pueden provenir de diferentes campos (cognitivo, emotivo, ético, estético).

Al respecto, Espinoza (2005) señala que: *“la necesidad de reconceptualizar el término de competencia en la perspectiva de ir instalando, en la formación de sujetos, los conocimientos y procedimientos que los hagan más creativos e innovadores, cualidades que, sin duda, tienen que ver con la competencia de ser más humanos, es un desafío inevitable que se plantea para todo proceso de formación que se proyecte a un mundo globalizado actual”* (p. 134).

Subyacen entonces algunos interrogantes como: ¿Cuál es el componente formativo del sujeto? y ¿Cómo no privilegiar la construcción de conocimientos que reducen la humanización del acto educativo?

Estos hechos hacen del proceso educativo una realidad compleja. Al respecto, Morín (2001; p. 31) describe con plenitud esta configuración de lo complejo: “Dado que todas las cosas son causadas y causantes, ayudadas y ayudantes, mediatas e inmediatas, y todas se entretajan por un lazo natural e insensible que une a las más alejadas y a las más diferentes, considero imposible conocer las partes sin conocer el todo, e igual que conocer el todo sin conocer las partes”.

Savater (1997), refiriéndose a la complejidad del acto educativo señala, la forma en que impactan la construcción del sujeto, y agrega que los seres humanos se anclan en una serie de relaciones sociales y culturales que contribuyen a la formación de su condición existencial. El autor señala que *“El sujeto histórico jamás llega al conocimiento al margen de los poderes sociales vigentes sino siempre en el marco resultante de su interacción”* (p. 44).

DESARROLLO.

La pregunta por los supuestos epistemológicos que favorecen las construcciones de nuevas estructuras curriculares, que permitan integrar mejores condiciones formativas para las personas, lo que pretende significar es que en el hecho educativo deben emerger propuestas dinamizadoras que impacten a los individuos.

Lo expuesto marca un gran desafío, específicamente en lo que se refiere a la formación de personas capaces de vivir en sociedad; esto marca, para el sistema educativo, la generación de nuevas propuestas curriculares, pero para esto es importante distinguir entre “construcción de sujeto” y “construcción de conocimiento” en la acción educativa; estas son dimensiones interdependientes, es decir, no se pueden desarticular para su correcta comprensión.

Teniendo en cuenta lo expuesto, se abordará el reconocimiento y el encuentro que establecen los sujetos, por lo que para dicha consideración, se tipifican varios hechos a saber:

1. Mediaciones relacionales entre los sujetos.

Los sujetos se construyen en unas dinámicas existenciales, que se entretajan en las dinámicas cotidianas de la educación; esto implica la resignificación de las relaciones que se establecen en el aula, y de esta forma se construye una nueva forma de estar en esta, de tal forma que emerge un concepto de sujeto pedagógico que favorece las diversas formas de estar; al respecto subyace el concepto de sujeto pedagógico que parafraseando a Puiggrós (2006) se refiere: *“a la relación entre educador y educando, al producto de la vinculación entre los complejos sujetos sociales que ingresan a las situaciones educativas (...). El sujeto pedagógico que constituyen será decisivo para los resultados del proceso educativo”* (p. 30).

Eso a su vez implica entender al ser humano como un sujeto actuante y protagonista de los acontecimientos que enmarcan su propia existencia, y ello supone un gran desafío para la educación puesto que es evidente la construcción de un sujeto social. Esta realidad relacional se construye en el reconocimiento de los otros, lo que revela una bidireccionalidad a saber: endógena y exógena.

Endógena. El sujeto se construye en su interioridad, reconociendo en la misma el sentido de existencia; esta premisa se convierte en un pretexto de encuentro discursivo del aula, en la que tanto docentes como estudiantes se autoreconocen a partir de la relación con el otro. Al respecto, Touraine (1993; p.267) agrega que: *“el Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor”*. Advierte Zemelman (1995) que: *“Cuando hablamos de constitución de un sujeto, se trata de dar un vasto y complejo proceso de producción de experiencias que no pueden estar de antemano delimitadas con precisión. Se trata de especificar dinamismos socioculturales que se expresan en coyunturas particulares y en ámbitos de relación determinados, y que cubren una variedad de dimensiones tanto del sujeto como de la realidad”* (p.14).

Lo expuesto revela una gran responsabilidad educativa que consiste en rescatar la construcción individual del sujeto que le permite, a su vez, vivir en sociedad. Como se puede observar, esto supone una articulación entre la individualidad y la colectividad, que en Zemelman es el reconocimiento de la historicidad del hombre. Es precisamente en este reconocimiento donde se construye la realidad exógena que favorece los factores de relacionalidad, no solamente en el aula, implica el hecho educativo en su alcance pleno.

Exógena. Zemelman (1992) insiste en que el movimiento interno que vive el sujeto lo hace redescubrir, en un primer momento, su interioridad, pero que es precisamente en este punto donde se descubre como un ser situado, capaz de los otros; es decir, un ser que “está inspirado por la conciencia del darse incesante del mundo” (pp.52-53). Esto, a su vez, exige el identificarse como un ser en la historia, que se hace en la cotidianidad de las relaciones. Al respecto, Ospina (2014) agrega: *“A través del proceso histórico, el ser humano sistematiza su experiencia, crea el mito como un intento de racionalizar los enigmas de una naturaleza cuyo funcionamiento aún no alcanza a comprender, echa las bases de la ciencia, la filosofía y la religión, y crea un sistema que no solo garantice la permanencia de cierto tipo de organización y reproducción de factores socio culturales de pensamiento y de conocimiento; así surge el sistema educativo representado inicialmente por la familia, la sociedad, y más tarde, por la escuela”* (p.203).

Se puede observar cómo el sujeto se construye en los supuestos relacionales de encuentro y desencuentro con los otros, y a su vez el desarrollo dinamizador que reposa en la escuela, puesto que esta permite la consolidación de la dimensión social, no solamente de los educandos sino de los maestros.

Al respecto, Rocher (1973) sostiene que el ser humano es un ser en relación no sólo porque nace dentro de una sociedad, sino porque necesita de ésta para sobrevivir. En este punto se construye una realidad de coexistencia. En este sentido, advierte Ospina (2014): *La coexistencia del ser*

humano se da en una relación recíproca con el otro, entendiéndose ésta como una posibilidad de reconocer que mi individualidad está abierta al encuentro y reconocimiento de la otra persona, en tanto que el respeto por la dignidad humana se convierte en el mínimo ético en el que toda cultura debe dialogar. También es pertinente decir que cada hombre debe reconocer en su ser individual la presencia del otro individuo que se le antepone en la necesidad de la misma historia. Es importante aclarar, que tal reconocimiento no se puede reducir únicamente al género humano, sino que debe ser de carácter horizontal y dialógico con todas los seres existentes, suscitando de esta forma una visión ecosistémica de la existencia, que a su vez se convierte en el telos de los procesos formativos integradores que se deben gestar en las aulas de clase, en cuanto que en las mismas (aulas) se comienzan a construir, en los individuos, diversos entramados de construcción de la sociedad humana (p.211).

Con respecto a lo anterior, es importante agregar que la condición humana exige esta dinámica horizontal y dialógica del encuentro, no solamente con los otros de la misma especie sino con los otros seres existentes. Con respecto a esto, insiste Zemelman (1995), que se consolida el reconocimiento social que favorece la construcción histórica de los sujetos. Agrega el autor: *“Es por esto que el conocimiento social tiene que reconocer forzosamente dos pilares: el de los sujetos sociales y el del campo de la realidad en el que pueden desplazar sus capacidades de acción y reactivación. Ambos planos plantean que el conocimiento acabado es aquel que puede dar cuenta de la misma potencialidad de transformación de los sujetos, o bien el que es capaz de leer la historia, no solamente como un proceso sometido a regularidades, sino además, como un campo de emergencia de objetos que sirvan de apoyo a la capacidad de acción del hombre”* (p.13). Por esta razón, es importante construir dinámicas de nuevo conocimiento que permitan la consolidación de un sujeto para el mundo; es decir, capaz de establecer relaciones de encuentro y

desencuentro mediadas por el diálogo, como instrumento de construcción permanente de su condición humana.

2. Dinámicas de construcción de nuevos conocimientos.

En estas dinámicas de construcción de nuevos conocimientos se evidencian nichos existenciales de reconocimientos de los sujetos, que superan las estructuras físicas, inclusive ontológicas, arraigadas en la historia; esto quiere significar una perspectiva existencial de la vida misma, dado que el sujeto llega a humanizarse en circunstancias paradójicas, que atentan contra la misma condición humana; esto se refiere específicamente al cómo entender la vida en medio de la desigualdad y de la hambruna en la que se encuentra la sociedad, o en el cómo entender la destrucción sistemática en la que se ve sumergido el planeta por la falta de conciencia; son situaciones que ponen en jaque al ser que existe en condiciones aparentes de desesperanza.

Con respecto a eso, indica Zemelman que: *“estos modelos se enmarcan en un desajuste, dado que: El ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. Dicho así, parece como un problema menor pero, en verdad, tiene consecuencias profundas porque en la medida en que no resolvemos este problema, podemos incurrir en discursos y enunciados o manejar ideas, que pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía, o para decirlo de una manera más amplia, en el marco del conocimiento acumulado, no tengan necesariamente un significado real para el momento en que construimos el conocimiento”* (p. 1)

Es precisamente en el desajuste, que las instituciones escolares deben insistir, específicamente, en el carácter formativo al que están llamadas las mismas; puesto que es primordial el reconocimiento de nuevas lógicas existenciales que favorezcan en los nuevos ciudadanos un

sentido de respeto, inclusive por su propia dignidad y condición humana. Para esto se hace necesario estudiar y describir las realidades escolares, lo cual implica, por una parte, reconocer la complejidad y la singularidad de la escuela en cuanto a las múltiples dimensiones, dadas simultáneamente y presentes en la red de interacciones que organiza la vida escolar (García, 1999, p. 47), y por otra, el concepto de realidad escolar desde un enfoque interpretativo (Sacristán y Pérez, 1999, p. 119) significa reconocer que acceder a la realidad social no es comparable con el acceso a la realidad física, puesto que la constitución de la realidad social, en este caso la escolar, es una creación histórica, relativa, contingente, y del mismo modo que se construye se puede transformar, construir y destruir; es decir, es el producto de las interacciones sociales y dialógicas entre los participantes de la realidad a partir de la comprensión y construcción de significados (Ospina, 2013; p.163).

Lo expuesto permite entender cómo la construcción relacional que elaboran los sujetos dinamiza nuevas formas de abordar el conocimiento, específicamente en el cómo se humanizan las acciones educativas que favorecen el reconocimiento de los diferentes actores que participan, bien sea desde la horizontalidad que subyace del carácter social del individuo, como desde la verticalidad constitutiva del mismo; es decir, desde el componente normativo y heterónimo que regula el actuar de los seres humanos.

Con respecto a la horizontalidad, se evidencia en el reconocimiento que establecen los sujetos; esto a su vez se muestra en una relacionalidad pedagógica donde las instituciones educativas deben sustentar sus propuestas formativas, y es por esta razón, que Ospina, Quintero, Sastoque & Vargas (2015) agregan que: *“Las construcciones de relaciones pedagógicas en el aula favorecen un ambiente de convivencia en el que los sujetos, que interactúan en la misma, se reconocen en su condición humana; es decir, se consolidan relaciones en el reconocimiento y el respeto por el otro”* (p.3).

En lo que se refiere a la verticalidad constitutiva del individuo, es preciso señalar, que regula el actuar del sujeto en lo que refiere al hecho mismo, y puede condicionar no solamente las intencionalidades de los seres humanos sino desencadenar en unas condicionantes que lo terminan autoregulando. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2013) advierte que: *“Cuando el proceso pedagógico privilegia la transmisión de conocimientos y el impartir disciplina, y no exalta al diálogo como mecanismo para poner en comunicación a sujetos portadores de preocupaciones e intereses, la función educativa se recorta y el papel simbólico del maestro como educador, en un sentido amplio, se deteriora”* (p.7).

Las relaciones constitutivas no se pueden reducir a los hechos que suceden y se agotan en el aula; por el contrario, son elementos constitutivos de la formación, pero no como un hecho en sí, sino como un acontecimiento que impacta al sujeto en su historicidad. Esto significa, que la construcción dialógica que subyace de las interacciones entre sujetos permite una construcción epistemológica en la escuela, que no se centra en la información, sino en la experiencia que va observando el mismo individuo, y que claro está fortalecido por las diversas relaciones que impactan el vivir del sujeto. Al respecto, Zemelman (2004) dice que se debe comprender un pensamiento epistémico, específicamente cuando “nos referimos a un pensamiento que no tiene contenido” porque está en una construcción permanente.

Esta nueva construcción de conocimiento establece un auténtico desafío para la educación porque se deben construir nuevas construcciones sociales; por esta razón, Melich (1994) considera que “La acción educativa sólo puede ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad de lo otro y del otro” (p.34). Ello implica nuevas consideraciones que permitan explorar escenarios que favorecen la generación de conocimiento, pero no visto en el absurdo que cuantifica producciones escritas, bien sean académicas o resultado de investigación, sino más bien las que impactan las interacciones sociales de los individuos en el mundo de la vida.

Por esa razón, y en palabras de Ospina (2013), es primordial establecer una nueva reflexión sobre lo educativo y formativo que humanice el acto educativo. *“Esta reflexión permite pensar en un aprendizaje de conocimiento y habilidades, en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales, es decir, se convierte en un imperativo la relación con el otro, en el sentido de resolución de problemas, lo cual solo se logra mediante la reflexión de la experiencia”* (p. 168).

Nuevas construcciones sociales que se identifican en las dinámicas sociales del aula.

Dice Rheume (2000), que el sujeto humano es comprensible desde lo psíquico, pero *“...perteneciente también a grupos sociales diversos, a organizaciones, a instituciones, inscrito en una sociedad específica y en amplios conjuntos socio-geográficos”* (p.3). Es una coexistencia de subjetividades en la que unos y otros se reconocen; al respecto, Gil (2011), dice que: *“Así el encuentro con la alteridad produce en su devenir disyunciones como la orquídea-avispa, que aborda la subjetividad, la cual evita en su ir-siendo quedar atrapada en situaciones conservadoras; todo lo contrario, se viven momentos caracterizados por ser acontecimientos que ayudan a la constitución del sentido de sí mismo y del sentido del otro”* (p.9).

En este sentido de sí mismo y del otro se forma al sujeto, ello implica una relacionalidad en la que se evidencian constantemente encuentros y desencuentros necesarios en el escenario existencial. Para complementar este aspecto, Ospina (2013) agrega que: *“El sujeto educando se fortalece cuando es capaz de construir sentidos socialmente relevantes y proceder, en la vida personal y social, con razón propia, para intervenir en su autodireccionamiento. Esto se hace posible cuando logra modificar, en virtud de lo anterior y no por imposición, sus esquemas, creencias, pensamientos, intereses y deseos, sentimientos, emociones, cogniciones, aprendizajes, formas de ser, de pensar, de actuar, de creer, de sentir, y en general, algunas funciones que constituyen su personalidad y subjetividad”* (p. 164). Eso significa que los sujetos deben configurarse en unas

dinámicas sociales que permitan interacciones más humanas, justas y dignas, que apunten al reconocimiento de la condición humana como una realidad absoluta que debe ser resguardada por cada individuo y por cada institución que legitima, a su vez la construcción social del mismo hombre. Al respecto, Pérez (2006) pone en consideración este aspecto, cuando insiste en la construcción de la subjetividad, ya que “rescata la búsqueda del sentido del ser y del ser social como una manifestación de su compromiso de vida” (pp. 53-54). En este mismo sentido, advierte Freire (1997) que: *“La escuela, como institución social, reproductora de desigualdades, y transmisora y constructora de valores, debe replantear su función y contribuir, junto con otras instituciones de la sociedad, a la formación de las conciencias, a la elaboración del conocimiento y a su distribución igualitaria mediante prácticas equitativas y democráticas”* (p. 245).

Se observa cómo se construyen subjetividades desde lo individual, dado a que el sentido social se estructura en la persona concreta, que a su vez en sus relaciones constituye en su cotidianidad una construcción de tipo social. El propio Durkheim (2004) se representa de forma más dialéctica la articulación de lo social y lo individual, sobre la cual expresa: *“Si se puede decir, en ciertos rasgos, que las representaciones colectivas son exteriores a las conciencias individuales, es que ellas no derivan de los individuos tomados aisladamente, sino de su concurso; lo que es bien diferente. Sin dudas, en la elaboración de un resultado común cada uno tiene su contribución, pero los sentidos privados se tornan sociales solamente al combinarse bajo la acción de fuerzas sui géneris que la asociación desarrolla como consecuencia de esas combinaciones y de las alteraciones mutuas que en ella se producen; ellas se convierten en otra cosa”* (p. 34).

El planteamiento de Durkheim permite el reconocimiento de la subjetividad social en la que se encuentra la individualidad del sujeto y la capacidad de relacionamiento que el mismo tiene; esto a su vez implica una construcción colectiva, esto es, el equivalente al plano de la realidad social donde se articulan dimensiones como la memoria, la cultura, la conciencia, la voluntad y la utopía,

las cuales expresan la apropiación de la historicidad social a la vez que le confieren sentido y animan su potencialidad (Zemelman, 1996).

Zemelman (1996) concluye advirtiendo que la subjetividad: “...no puede entenderse como un campo definido en términos de sus manifestaciones, ya sean conductuales, de expectativas o perceptivas, sino de modo más profundo, desde su misma dinámica constitutiva y constituyente: ello nos remite a campos de realidad más amplios” (p. 104).

Eso implica entender que la realidad social no puede pensarse sin subjetividad, ya que está presente en todas las dinámicas sociales. Al respecto, Mosterin (2006) advierte que: Dada la importancia del proceso de socialización, es oportuno profundizar en sus características con objeto de comprenderlo en su totalidad. A continuación se desglosan los rasgos más importantes:

- 1. Aprendizaje de patrones culturales.** Los valores y las conductas aceptables en un determinado grupo social son algunos de los modelos culturales que el individuo debe aprender para formar parte de la sociedad.
- 2. Interiorización.** Todo lo que se ha aprendido, cuando el niño es pequeño, queda interiorizado. No se trata de que repita lo que ve o de que se le fuerce a comportarse de determinada forma, sino que espontáneamente, él asume por sí mismo que las cosas deberían ser así, porque ésa es la forma normal de hacerlo, ya que todo el mundo lo hace así.
- 3. Estabilidad psicológica.** Al adoptar los patrones externos que se le imponen, el individuo puede relacionarse con los demás y entender su mundo. Esto le proporciona una estabilidad psicológica que es fruto de la integración en la cultura que le rodea (p.65).

Es precisamente la identificación de estos rasgos lo que favorece el reconocimiento de las diversas dinámicas relacionales que generan desafíos a la educación actual, propiciándose una legitimación no solo de discursos, sino de estilos de vida que dinamizan las acciones de los individuos. Este componente legitimador ancla al individuo como un ser capaz de encontrarse y relacionarse con

los otros. Ello implica la construcción de un sujeto pedagógico que se construye en la alteridad. La alteridad no puede reducirse en ningún caso a espacios geográficos, ni mucho menos a disertaciones conceptuales que se reducen al mundo teórico; por el contrario, se presentan como una experiencia sin contenido que se dimensiona en la construcción epistémica de la educación.

Con respecto al pensamiento epistémico, es preciso aclarar que este se construye en la historicidad del sujeto, y permite que el individuo se reconozca como proyecto que se hace en la misma historia, por eso el producto de dicha construcción de conocimiento se presenta sin contenido, porque está en una permanente resignificación. Al respecto, Zemelman (2001) añade: “la importancia del tema de los sujetos estriba en que constituyen un esfuerzo significativo para alcanzar una mejor captación de la realidad histórica, en tanto conforman un horizonte que articula diferentes planos de lo social” (p. 97). Esto implica una reflexión del contexto, que no es posible sin prestar atención a la importancia de la acción pedagógica en el aula. Al respecto, Schön (1983, p. 37) expone que: “esta acción sirve para reorganizar lo que se está haciendo”.

En esta interacción de subjetividades se evidencian nuevas construcciones sociales que se encuentran en el propósito formativo del individuo, que a su vez se construye como un ser social en permanente relación con el contexto, pero ¿cómo aprende el ser humano?

A lo antes expuesto, y parafraseando a Bandura (.....), es primordial especificar que el ser humano puede aprender con base en la imitación de un modelo, o bien en interacción con sus pares o mediadores. Esto supone que una gran parte del aprendizaje humano se basa en el aprendizaje observacional. Las actitudes, el comportamiento moral, los roles sociales, la adquisición de pautas de crianza, la conducta lingüística, los modales, son aprendidos por imitación.

Lo expuesto implica una resignificación de las vivencias de los sujetos en el acto educativo, la tarea de formar se orienta a la construcción integral del individuo para vivir en comunidad, para esto es importante rescatar las condiciones existenciales que garantizan dicha formación,

advirtiendo, claro está, que se arraiga a unas dinámicas relacionales mediadas por el componente axiológico que construye un tipo de ser que se humaniza desde sus mismos actos. De esta forma, la subjetividad es una prolongación de la condición humana.

En este ejercicio subyace la figura del profesor que se convierte en el mediador entre los conocimientos y los alumnos, dado que los educandos participan en lo que aprenden, pero para lograr la participación del alumno se deben crear estrategias que permitan que el alumno se halle dispuesto y motivado para aprender.

No existe una definición universalmente aceptada de aprendizaje; sin embargo, muchos aspectos críticos del concepto están captados en las siguientes formulaciones: Proceso por el que el individuo adquiere ciertos conocimientos, aptitudes, habilidades, actitudes y comportamientos. Esta adquisición es siempre consecuencia de un entrenamiento determinado.

Esta experiencia social permite comprender que la subjetividad se despliega en el amplio universo de la cultura (Bourdieu, P., 1997); esto quiere decir, que toda representación individual está mediada por complejos entramados de significaciones, pero de manera particular, la universidad no está lo suficientemente “enterada” de lo que sucede “afuera” y de cómo es la construcción del sujeto (Díaz, A., 2005), que en tanto plural y bajo principios estandarizados, va a constituir subjetividades fragmentadas y múltiples.

El aprendizaje como mecanismo de construcción de subjetividades.

El aprendizaje supone un cambio adaptativo, y es resultante de la interacción con el medio ambiente natural. Sus bases indiscutibles son la maduración biológica y la educación (Cultural, S.A. Diccionario de Pedagogía y Psicología, Madrid-España, 1999).

El aprendizaje debe producir un cambio duradero; en unos casos, supone la adquisición de algo que no se tiene, y en otros, la modificación de una conducta que ya poseíamos, y que mediante

este proceso, se altera en un sentido distinto al inicial. Aprender implica cambiar los conocimientos y las conductas anteriores.

Buena parte de las dificultades del aprendizaje provienen de la necesidad de cambiar lo que ya se sabe o se hace (Pozo, 1996). En ocasiones, lo difícil no es adquirir una conducta o un hábito, sino dejar de hacerlo. La gente no necesita ayuda para aprender a beber ni para tener miedo a conducir o a hablar en público. Necesita ayuda para superar ese miedo o hábito.

Lo mismo ocurre en el aprendizaje de conceptos complejos y en el desarrollo de nuevas habilidades. Cuando el alumno dispone de conocimientos previos o de "vicios", en el caso del manejo de mandos del vehículo que son incompatibles o diferentes con las nuevas informaciones que se le presentan, el problema no es tanto que aprenda lo nuevo sino que reestructure y modifique lo que ya "sabe"; por eso con frecuencia los esfuerzos deliberados por adquirir o enseñar determinados conocimientos explícitos (lo que el profesor tiene intención de enseñar) tropiezan con los obstáculos que plantean los conocimientos, destrezas, experiencias e informaciones que ya trae el alumno.

El aprendizaje es un cambio duradero en los mecanismos de la conducta que comprende estímulos y/o respuestas específicas, y que resulta de la experiencia previa con estímulos y respuestas similares, es decir, es un proceso que permite el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes elaborado por los estudiantes en interacción con su realidad natural y social, haciendo uso de sus experiencias previas (DCN: Diseño Curricular Nacional –DCN- de la Educación Básica Regular –EBR-).

Uno de los tipos de aprendizaje significativo son las representaciones; en este sentido, el mapa conceptual puede considerarse una herramienta o estrategia de apoyo para este tipo de aprendizaje. Ausubel, Novak y Hanesian (1983), especialistas en psicología de la educación en la Universidad de Cornell, han diseñado la teoría del aprendizaje significativo, el primer modelo sistemático de

aprendizaje cognitivo, según la cual para aprender es necesario relacionar los nuevos aprendizajes a partir de las ideas previas del alumno.

Debe quedar claro, desde este primer momento en nuestra explicación del aprendizaje significativo, que el aprendizaje de nuevo conocimiento depende de lo que ya se sabe, o dicho de otra forma, se comienza a construir el nuevo conocimiento a través de conceptos que ya se poseen. Añade al respecto (Woolfolk, 1999), que...*Ausubel...ofrece un contraste interesante con Bruner. De acuerdo con Ausubel, las personas adquieren el conocimiento sobre todo por medio de la recepción en lugar del descubrimiento. Los conceptos, principios e ideas se presentan y comprenden, no se descubren.*

Para Ausubel, el aprendizaje significa la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo; subyace así, el componente axiológico del aprendizaje que dinamiza al sujeto; es importante resaltar que este aspecto es visto como una deconstrucción dinámica de valores, es decir, como elementos fundantes en el sistema de creencias de las personas y están relacionados con estados ideales de vida que responden a nuestras necesidades como seres humanos.

Los valores orientan al sujeto en la vida, ya que lo hacen comprender y estimar a los demás, pero también se relacionan con la imagen que se va construyendo de sí mismo y con el sentimiento sobre el que subyace el desarrollo de la competencia social.

Para Zemelman (2005) es necesario diferenciar tipos de subjetividad y niveles de representación; desde lo estructural, la subjetividad permite desarrollar procesos de apropiación de la realidad dada por el medio; mientras que desde lo emergente, admite el desarrollo de nuevas elaboraciones cognoscitivas, es decir, se permite hablar de la subjetividad incluso a partir de lo aparentemente contradictorio, lo nuevo y lo inédito; esta es la experiencia en construcción en la relacionalidad que establecen los sujetos.

CONCLUSIONES.

La mirada de la pedagogía sobre los alumnos es consecuencia de esa noción moderna de sujeto. Señala Pineau que la modernidad convierte a la educación en el proceso por el cual el hombre se vuelve hombre, sujeto moderno, cartesiano, con las características antes apuntadas (Pineau, 1999). La educación tenía, además, la expectativa de eliminar las limitaciones derivadas del nacimiento y de permitir que los humanos tuvieran su lugar en el tejido social sobre la base de su libre decisión y su actuación individual, para los cuales los formaría la escuela; es por consiguiente, abordar específicamente la problemática de los sujetos de la educación desde una perspectiva psicológica pero que escape a los sesgos reduccionistas o aplicacionistas. Esta perspectiva psicológica que se propone está atenta a los problemas particulares que plantean los procesos de constitución y desarrollo subjetivo en los contextos educativos, particularmente el escolar, procurando ofrecer explicaciones e interpretaciones de los fenómenos educativos que eludan la mirada naturalizada apuntada antes. Esta perspectiva psicológica está atenta también a su complementación necesaria con otras perspectivas disciplinares como las sociológicas y antropológicas, entre otras.

Ante estos retos de la educación, se requiere de un enfoque integrador que sensibilice la necesidad de pensar en políticas educacionales desde las personas, y que asimismo organice una metodología para traducir lineamientos de política de desarrollo humano en procesos intersectoriales de planeamiento y gestión innovadores.

La misión educativa propone los retos del desarrollo humano que los actores de la sociedad asumirán y expresa la situación lograda después de superar los retos definidos por los actores en conjunto. Idealmente pone en el centro a las personas que son el fin de la educación y habla de sus competencias y de cómo protagonizarán los procesos de desarrollo y de ciudadanía en sus entornos (Villanueva, 2003).

Como se ha podido observar, en los anteriores apartados, el mundo de los valores constituye un ámbito muy complejo, que guarda relación con todas las esferas de la vida humana. Está vinculado con el mundo social, la historia, la subjetividad de las personas y con el valor de las instituciones, entre ellas, la escuela.

Entre las funciones sociales a desempeñar la escuela, como institución que educa, debe integrar en sus currículos una formación que favorezca la conciencia social y el desarrollo de aptitudes intelectuales, la comunicación de una motivación para el rendimiento, el desarrollo de la empatía y la solidaridad, además de propiciar escenarios pedagógicos para fortalecer capacidades que permitan solucionar y superar los conflictos, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

1. Ausubel, P. Novak, J. D., Hanesian, H. (1983): "Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo". Trías Ed., México.
2. Bandura, A. (1987). Pensamiento y acción: fundamentos sociales.
3. Bourdieu, P. (1997) Los usos sociales de la ciencia. Buenos Aires: Nueva Visión.
4. De la Garza, E. (2001). La epistemología crítica y el concepto de configuración. Revista Mexicana de Sociología 1: 109-127.
5. Diccionario de pedagogía y Psicología (2010). Editorial cultural. Madrid-España. ISBN: 9788480552622.
6. Díaz, A. (2005) Aproximaciones al concepto de subjetividad política. Memorias, 30 Congreso Iberoamericano de Psicología, Buenos Aires.
7. Durkheim. E. (2004). Representações individuais e representações coletivas. En: Sociologia e Filosofia (pp. 9-46, F. Dias de Andrade, trad.). São Paulo: Ícone Editora. (Trabajo original publicado en 1898).

8. Espinoza, O (2005) La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un curriculum por competencias. *Pensamiento Educativo*. Vol. 36, pp. 124-134.
9. Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido* 49ª edición México: Siglo XXI.
10. García, Á, J. (1999). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Ediciones Mensajero.
11. Gil, M (2011) *Subjetividades contemporáneas: un acercamiento estético y político a Félix Guattari*. *A Parte Rei: Revista de Filosofía*, ISSN 1137-8204, ISSN-e 2172-9069, N°. 75.
12. Melich, J.C. (1994). *Del extraño al cómplice. La educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
13. MEN (2013) *Política educativa para la formación escolar en la convivencia*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90103_archivo_pdf.pdf
14. Morin, E (2001) *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.
15. Mosterín, J. (2006), *La naturaleza humana*. Madrid, Espasa Calpe.
16. Ospina Nieto, Y (2014). *Rescatar lo antropológico...una necesidad de la educación*. *Revista Praxis & Saber*, Vol. 5. Núm. 10 - Julio - Diciembre 2014, pp. 193-218.
17. Ospina Nieto, Y. (2013). *La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos*. *Hallazgos*, 10(20) 157-170. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835218009>
18. Ospina Nieto, Y, Quintero, J, Sastoque, A & Vargas, M. (2015). *Relaciones pedagógicas que se construyen en 10 instituciones educativas de Palmira-Colombia*. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, ISSN: 2007 – 7890. Año: III. Número: 1 Artículo no.7 Período: Junio - Septiembre. Recuperado de: <http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/edici%E2%99%80n-2013/ano-iii/>

19. Pérez, E. (2006). Pedagogía, investigación y subjetividad: de la complejidad y la transdisciplinariedad al fin de la investigación sin sujeto. Material Mimeográfico Universidad de Oriente. Coordinación de Estudios de Postgrado. Cumaná. Venezuela.
20. Pineau, P. (1999). “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”. En: Revista de Estudios del Currículum, 2 (1), pp. 39-61.
21. Pozo J. I. (1996) “Aprendices y maestros, la nueva cultura del aprendizaje”, Alianza editorial, Madrid.
22. Rheume, J. (2000). El relato de vida y el sujeto social complejo. Temas sociales, 30, 1-8.
23. Rocher, G. (1973). Introducción a la sociología general. Barcelona: Herder.
24. Sacristán, G. y Pérez, I. (1999). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
25. Savater, F (1997) El valor de educar. Barcelona: Ariel. ISBN: 84-344-1167-9.
26. Schön, D.A. (1983). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales en acción. Londres. Temple Smith.
27. Puiggrós, A. (2006). Sujetos, disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1995-1916). Buenos Aires, Editorial Galerna.
28. Touraine, A (1993). Crítica de la modernidad. Eds. Temas de Hoy, Madrid.
29. Villanueva, R. (2003). Políticas de desarrollo humano y necesidades de aprendizaje. Disponible en: <http://www.cambiocultural> Fecha de consulta: Junio /2006.
30. Woolfolk, E (1999). Psicología Educativa, Séptima Edición. Prentice Hall. México.
31. Zemelman, H. (1992) Los horizontes de la razón. Madrid: Anthropos.
32. Zemelman, H (1995) (coord.) Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina. UNAM - Nueva Sociedad, Caracas. Recuperado de:
http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol12_04arti.pdf

33. Zemelman, H. (1996) Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento. El Colegio de México, México.
34. Zemelman, H. (1998) “El sujeto en acción. Con: Sujeto: existencia y potencia. Barcelona: Anthropos.
35. Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. [Conferencia magistral dictada a los alumnos del posgrado Pensamiento y Cultura en América Latina de la Universidad de la Ciudad de México].
36. Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. En: Irene Sánchez y Raquel Sosa, Coord.: América Latina: los desafíos del pensamiento crítico. México. Siglo XXI.
37. Zemelman, H. (2005) Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España: Ed. Anthropos-Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. A. C., IPECAL-Centro de Investigaciones Humanistas de la Universidad Autónoma de Chiapas.
38. Zemelman, H (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible », Polis [En línea], 27. Recuperado de: <http://polis.revues.org/943> DOI: 10.4000/polis.943.

DATOS DEL AUTOR:

1. Yovany Ospina Nieto. Máster en Educación y Desarrollo Humano por la Universidad San Buenaventura de Cali, y Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas por la Universidad Lumen Gentium de Cali, estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Internacional Iberoamericana (México). Docente-investigador de la Universidad Santiago de Cali-Colombia, investigador del grupo de investigación humanidades y universidad. Correo electrónico: yovanyospina00@usc.edu.co

RECIBIDO: 7 de septiembre del 2017.

APROBADO: 17 de octubre del 2017.