



# CAPÍTULO I

## INSTANTÁNEAS EN TORNO A LA PEDAGOGÍA Y AL DESARROLLO HUMANO

**Línea de investigación:**  
Pedagogía y desarrollo humano

**Autores:**  
Miguel Alberto González González  
Jorge Luis Muñoz Montaña

## Introducción

*Todo profesor, de cualquier latitud geográfica, comprometido con los saberes y entregado a la ilusión de un fausto devenir humano, es la joya de la corona.  
Miguel Alberto González González.*

Nos emociona la vida en todas sus manifestaciones. También nos interesan otras cosas en la vida, que no siempre surgen en el ámbito de lo emocional-racional. Nos conmueven diversas actividades humanas, en unos tiempos; unas más vistosas o nombradas que en otros, pero, en todo caso, siempre nos conmueve lo humano, nos enamoran y desenamoran ciertos comportamientos; no obstante, cuando pensamos como educadores nos movemos en el principio de la esperanza.

En este capítulo, veremos algunas versiones de lo que constituyen las instantáneas, entendidas como capacidad de captar un momento. Pero no es solo el instante; es, también, su entorno, es decir, lo que se conoce como contexto. Esa es la condición de una instantánea: darnos una versión de una realidad en relación con una época, un territorio y un grupo humano que lo integra. Instantánea es, además, un llamado a la tranquilidad, al pensarnos con *tiempo* desde un tiempo y para un tiempo propicio para la humanidad. En este caso, de la humanidad que se cree posible en unas pedagogías y unos desarrollos humanos dignos.

Es un trabajo a dos manos: por una parte, Jorge Luis nos pone a pensar en el vínculo actual entre educación y pedagogía, tema y eje central de una propuesta formativa para una instantánea actual de la educación. Por la otra, Miguel Alberto ahonda en una serie de preguntas que, a modo de instantáneas, nos refrescan ese fin olvidado de la gran educación y el desarrollo humano: los *nadies*, los cualesquiera y los ningunos.

### Instantáneas de la educación actual

#### 1. Sobre la *crisis de la pedagogía* y la necesidad de su *resignificación*

Este apartado es el resultado de una instantánea sobre el ámbito educativo colombiano que el autor ha elaborado a partir de sus investigaciones recientes<sup>3</sup> y

3 Dos estudios, principalmente, han servido como apoyo para las consideraciones que se presentan en este documento: “Las Humanidades en el contexto actual de la Universidad Católica de Pereira” y “Educación de Calidad: ¿desde qué concepción(es) de educación se está hablando?” La última constituye la tesis doctoral del autor.

la lectura de algunos textos, entre los que se resaltan: *Verdad y Método* (ed. 2012) de Hans-Georg Gadamer (1900-2002); *Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades* (ed. 2010) de Martha Craven Nussbaum (1947- ); y *Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas* (ed. 2004) de Hugo Zemelman (1931-2013).

Gadamer, en *Verdad y Método* —incluidas sus revisiones— puso en discusión el alcance y sentido de su propuesta hermenéutica, haciendo notar la importancia en la diferencia de objetivos de conocimiento entre las Ciencias Naturales y las Ciencias del Espíritu. Además, el absurdo papel legitimador o moralista del investigador, quien estima, a partir de sus hallazgos, que la ciencia o la sociedad deben conducirse de determinada manera. Sin embargo, esto no puede confundirse con el papel crítico que asume y propone a la sociedad.

Así, el investigador es una persona responsable también de elaborar “instantáneas sociales críticas” y proponer caminos para superarlas. Esta idea de lo “crítico” exige señalar las “crisis científicas o sociales” que el pensador advierta, planteando salidas más humanas al constructo dialógico social —léase humanamente consensuadas y deseables—. Una pretensión del escrito consiste en señalar, precisamente, una instantánea en cuanto “crisis educativa” —no necesariamente algunas personas la compartirían— que se percibe en el marco educativo colombiano.

En este sentido, el texto recurre a la noción de “crisis” con una acepción similar a la que ha utilizado la escritora norteamericana Martha Nussbaum al hablar de la “crisis actual de las humanidades”. Esta no debe asumirse solamente en cuanto una perspectiva de solución funcional que generaría una pretensión universal de sus planteamientos —como se percibe en la mayoría de sus comentaristas—, sino, más bien, dejando una estela de influencia en la educación, la cual recae, específicamente en este escrito alrededor de *la noción y el sentido de la pedagogía*, que reseña a la educación colombiana de hoy en una “crisis” en torno a la cual el pensamiento crítico tiene que trabajar.

Este horizonte de sentido acrecienta su composición y complejidad al sumar la idea de “desfase” o “desajuste”, planteada por Zemelman (2004), la que se da entre los “*corpora* teóricos y la realidad” (p. 15).

Tal “desajuste” consiste en que, en el mundo académico, se utilizan conceptos que se cree tienen un significado claro para todos los miembros de las comunidades; pero, no es así. Por ello, se plantea la necesidad ineluctable de una *resignificación*, una tarea central de las ciencias sociales y, en el caso particular, de los abordajes y consideraciones sobre la educación.

En la reflexión y la práctica educativas se advierten dos grandes dimensiones del quehacer educacional: una epistemológica, ocupada principalmente por la validez y transmisión del conocimiento científico; y otra antropológica, de la cual se deriva la reflexión de los seres humanos y las condiciones en las que el acto educativo se manifiesta.

Una lectura rápida de la crisis que establece Nussbaum, según la interpretación y clasificación que presento, estribaría fundamentalmente que en la dimensión epistemológica, desde hace algunos años, surge una continua supresión de las reflexiones y asignaturas humanísticas en los programas educativos. Esto evidencia no solo una desatención al proceso humanístico de la formación, sino que deriva en una *crisis social de la democracia* “invisible” en aras de la convergencia hacia los intereses más importantes que tiene la educación en el contexto actual: posibilitar la inserción de los seres humanos en el ámbito laboral, contribuyendo al crecimiento económico de los países. Ambas ideas quedan explícitas en palabras de la propia Nussbaum y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cuando afirman, desde sus perspectivas diferenciadas, que:

Mi preocupación es que esas otras habilidades, igualmente decisivas, están en peligro de perderse en el jaleo competitivo, habilidades internamente cruciales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura mundial decente capaz de abordar constructivamente los problemas más urgentes del mundo. (Nussbaum, 2010, p. 7).

Las evaluaciones de políticas educativas de la OCDE ofrecen asesoramiento específico a los Gobiernos para que desarrollen políticas que mejoren las competencias de todos los miembros de la sociedad, y que garanticen que dichas competencias se usen de manera eficaz, a fin de promover un crecimiento incluyente en favor de los trabajos y vidas mejores (OCDE, 2017, p. 2).

Como se advierte, las posturas claramente contrarias estiman que en cualquiera de las dos posiciones algo se está haciendo mal en la educación de los *países en vía de desarrollo sustentable, democrático o competitivo*, y que urge tomar medidas para que este *desarrollo* pueda generarse.

Sin embargo, la postura que se defiende en este texto obliga una lectura diferente —y con finalidad complementaria— al llamado que hace la filósofa norteamericana, en tanto que no rastrea el problema actual de la educación —la crisis— en la dimensión epistemológica, sino en la consideración y la pregunta fundamental de todo ejercicio educativo; esto es: en la pregunta por los seres humanos

que se presentan hoy a las instituciones educativas, una dimensión antropológica de la educación.

La relevancia de este cambio en la mirada no es solo funcional; se convierte en el centro de la instantánea educativa porque, solamente, al preguntarnos por el tipo de ser humano y sociedad que está coparticipando del acontecimiento educativo podemos resolver dialógicamente las preguntas centrales de la reflexión y las prácticas educativas: ¿cuál es el tipo de ser humano y sociedad que queremos contribuir a formar?

De hecho, se vislumbra que no son preguntas menores. Implican todo un cambio y una *resignificación* en el propio concepto de *educación* y, en especial, de la *pedagogía*. Las líneas subsiguientes se dedican a dicha *resignificación*.

Al determinar la sociedad como una “sociedad del conocimiento” y de desempeños exitosos, e ir limitando cada vez más la responsabilidad educativa al contorno escolar, se ha reducido e “inmediatizado” la concepción de lo *pedagógico* a los ámbitos de la educación institucionalizada y las problemáticas que trae consigo, incluyendo los métodos y medios de enseñanza y lo relacionado con las teorías, estrategias y aplicaciones educacionales para una mejor socialización del conocimiento.

Considerada de esta forma, en el marco del discurso protocolar actual, la *pedagogía* ingresa en el escenario de las Ciencias de la Educación en el que se entremezcla con la didáctica —también mal entendida—, confundiéndose y reduciéndose ambas a las prácticas funcionales para entregar, de la mejor forma, el conocimiento que posibilita el desarrollo de las habilidades y competencia. Esto garantiza a aquellos que lo reciben las herramientas pertinentes y adecuadas para desempeñarse exitosamente en la sociedad.

De este modo, la *pedagogía* y la *didáctica* se ubican en un escenario multidisciplinar -no se interpreta como interdisciplinar- en el cual son “un par de saberes o ciencias más” que abordan el acontecimiento educativo, pero muy poco tienen que ver con las demás “Ciencias de la Educación”, porque muchas de estas ciencias poseen sus propios objetos, métodos e intereses frente al hecho educacional, incluso, epistemológicamente mejor valorados hoy en el ámbito educativo —por ejemplo, la administración o gestión educativa, el neuroaprendizaje, o la psicología del desarrollo—.

Esta perspectiva, heredada de la tradición francesa es, a mi juicio, la más representativa en Colombia, y ha ido reduciendo, paulatinamente, la *pedagogía* y la *didáctica* a espacios de reflexión que hace el maestro en relación con los elementos de su cotidianidad práctica y cómo hacer enseñable esta o aquella temática, al punto que, de estas se construyen los mal denominados “saberes pedagógicos”. Estos evidencian las actuaciones de los profesores en un contexto inmediato: las llamadas “prácticas exitosas” que, al ser revisadas, demuestran, paradójicamente, un hacer funcional vacío de la reflexión pedagógica y didáctica.

Si se tienen en la cuenta las palabras que Olga Zuluaga, citada por Restrepo (2002), al respecto de que la pedagogía “... Busca plantear métodos para los problemas de la enseñanza y no un método para la enseñanza [...]” (p. 83), se amplía esta acepción reduccionista de la *pedagogía* -respetando, además, las diferencias y el significativo espacio que debe tener la didáctica-, para ser considerada no solo un estudio sobre los hechos y prácticas de enseñanza que se presentan en las instituciones, sino una reflexión alrededor de los seres humanos intervinientes en dichos actos.

Es este sentido el que otorga relevancia a la *resignificación* que se propone, porque la educación, entendida como la búsqueda de la *formación de los seres humanos partícipes de los acontecimientos educativos*, exige que cada una de las personas asuma un compromiso real y efectivo de condición respecto al hecho educacional, dialogando y debatiendo las preguntas pedagógicas esenciales: ¿qué concepciones de ser humano se quiere contribuir a formar desde esta o aquella institución educativa en beneficio de nuestra sociedad y cómo nos comprometemos con esta formación?

Por ello, el diálogo que cada institución y su comunidad educativa realiza para definir los propósitos formativos no puede ser postergado. Es la base de toda educación, no solo porque responde a las preguntas anteriores, sino porque evidencia que la sociedad ha asumido la responsabilidad ciudadana de *pensar en el otro como una persona en situación histórica*.

De esta forma, la *pedagogía* se asume como la reflexión en función del acto educativo no centrado en la enseñanza o “enseñabilidad de las disciplinas” y las relaciones que esta enseñabilidad efectúa con la sociedad, lo que sería propio de las didácticas. El fin último de la *pedagogía* es la reflexión por el “ser en el mundo”, esto es: por las personas que comparten, a través de su interpretación, el acontecimiento educacional propio de los “proyectos de vida y de sociedad”. En este sentido, la dimensión antropológica a la que se ha hecho referencia antecede a la didáctica —que formaría parte de la dimensión epistemológica—, porque no se concentra en las meditaciones de intercambio académico estricto con el mundo social, ni en las epistemologías regionales, ni en los contenidos particulares de esta o aquella

disciplina; tampoco en las estrategias de enseñanza y aprendizaje, sino en las concepciones de ser humano y de sociedad que puede lograrse al contribuir una formación por medio del encuentro educacional.

Por tanto, la “crisis” a la que se refiere esta instantánea complementaria a la propuesta de Nussbaum, es una consideración profunda que no es debido leerse desprevénidamente, porque no se soluciona solo trayendo de vuelta a las aulas las reflexiones, discusiones y contenidos humanísticos con fines a una sociedad más democrática —lo cual, a mi juicio, es importante también hacer— en cuanto no se trata de una “crisis de las humanidades” como saberes solamente, sino de una “crisis de humanidad”. Esto es lo que obliga a preguntarnos, inicialmente, quiénes son los seres humanos con los que compartimos los acontecimientos educativos, cómo son las personas que estamos recibiendo en nuestras aulas, cómo podría comprometerse la sociedad y no solo los maestros con la labor educativa de todos los educandos y de todo un país.

Tres consideraciones derivan de esta reflexión. La primera: aunque algunos pedagogos se sientan perturbados, la educación implica que la sociedad posea, en mayor o menor medida, una condición pedagógica —a la manera como Antanas Mockus lo explicaba al hablar sobre cultura ciudadana—, pero esto no lleva a que la sociedad llana construya un “saber pedagógico y disciplinar sobre las distintas prácticas educativas”; dicha tarea es del maestro. En segunda instancia, al concentrarse en la institución educativa el vínculo entre *pedagogía* y *didáctica*, es ineluctable la configuración de una educación centrada en la formación.

Finalmente, si bien esta concepción de *pedagogía* obliga a la cercanía con otras ciencias, como la Filosofía de la Educación e, incluso, con la Sociología Educativa, en tanto su objeto de estudio es la formación, su diferencia radica en que la *pedagogía* es pensada aquí no como ideal o “deber ser de la educación”, sino que subyace del propio acontecimiento educativo; es decir, de la interrelación entre los intervinientes, lo cual recupera para el maestro la condición de pedagogo, al pensar que la formación corresponde ahora, principalmente, a la consideración de los seres humanos intervinientes en el acto educativo, en sus situaciones concretas en el aula y, en otros casos, de la institucionalidad. En el fondo, pensar una instantánea de la pedagogía como resignificación es considerar los propósitos formativos en el marco de los proyectos de humanidad que residen en la sociedad y se reconfiguran constantemente en las interacciones con cada uno de los seres humanos presentes en los acontecimientos educativos.

Interpretando a Saldarriaga (2006), esta resignificación pedagógica posibilita negociaciones de sentido, la construcción de códigos culturales y el reconocimiento

de las subjetividades en experiencias situadas por pertenencia a subculturas de diferentes tipos: etarias, étnicas, de clase social, de capital simbólico, de género, entre otras.

Así, y como compendio de esta instantánea educativa, se afirma que si bien la educación está en “crisis”, por lo menos en Colombia dicha “crisis” hundiría sus raíces más profundas no sólo en el hecho de estar acabando paulatinamente con la educación humanística —lo que deberá ser recuperado—, sino en el “desfase” surgido en la propia noción de lo pedagógico. En otras palabras, la *pedagogía* entendida como la reflexión que el educador realiza “en relación con” los seres humanos intervinientes en el acontecimiento educativo. Esto implica que no hay solo condición y reflexión pedagógica en el maestro; también en los miembros de la sociedad; y, esa condición pedagógica es la que permite, inicialmente, considerar los propósitos formativos. No obstante, por el carácter dinámico de las sociedades y la posibilidad de diálogo y negociación que la cultura moviliza, la reflexión pedagógica debe tornarse en el maestro como trabajo continuo. De allí que Gadamer (2012), con quien se comienza y termina esta consideración —en una especie de círculo de la comprensión desde la fusión de horizontes— plantee que la formación no puede ser un objetivo; ella no puede ser querida como tal si no es en la temática *reflexiva* —y como propósito constante— del educador.

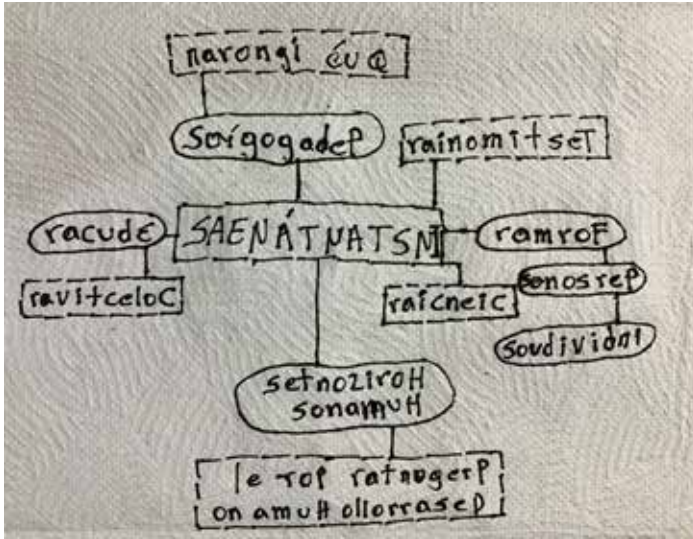
## **2. *Instantáneas en un pensar la pedagogía en torno al horizonte humano***

Enorme contradicción la que padecemos: si poco, no alumbra; si mucho, incendia la casa ¿Qué sombras nos cobijan? ¿Qué luces nos llevan a detestar al otro, a odiarlo? Son preguntas que están lejos de ser momia porque la respuesta no estará en ninguna enciclopedia o museo de las palabras; es una contestación que nos obliga a movernos en nuestras bases lingüísticas vivenciales con el sinsabor de no tener una solución practicable, siquiera creíble, emergen en las inmanencias de nuestras vidas, bastante autobiográficas son las respuestas, pero con contenido teórico y epistémico que es lo esperable.

Cuando pensamos en instantáneas es porque sabemos de lo efímero, de lo pasajero en cierto acontecer de humanidad, de su mutabilidad, ranuras y fisuras. Ya nos han dicho que entre lo efímero y lo eterno se encuentra el arte y, a veces, el profesor es un artista del tiempo, un artesano de las palabras, un escultor de ideas y un provocador de personas.

El instante es ese momento que nos cruza y no siempre queda grabado en cada uno. También existe ese momento que juega a no ser olvidado; por ello, nos interesan, nos embelesamos pensando en instantáneas; no en su fragilidad, sino en

su no retiro. Cuando un educador escribe sobre pedagogía y desarrollo humano no quiere empalagar; desea endulzar sus propios oídos para luego sentirse engolosinado nombrando un devenir en la esperanza, una restitución de la humanidad en cuanto los añicos que nos dejan ciertos poderes políticos y económicos.



**Imagen 1. Instantáneas (González, 2017).**

Aquí encontramos algunas instantáneas para pensar las pedagogías en torno al Desarrollo Humano. Un desarrollo que cada vez se parece más a un destrozo, a unos retazos sueltos y regados, a unos descabros, a unos escombros dejados por cualquier tormenta o tifón; esto por centrar su accionar no en el sujeto, sino en el capital. De ahí que el desarrollo, desde tales perspectivas, es en tono vertical, una imposición, una dominación, y los humanos, cuando nos sentimos obligados o humillados, dejamos de querer y de creer en la utopía del amor.

Es posible que al desarrollo podamos nombrarlo de otra manera. ¿Qué ignora la tradición? La sola idea de pasar no al Desarrollo Humano sino al horizonte, nos da una alternativa menos dramática, porque, en ese despliegue, vemos lateralidad, contigüidad, proximidad y hasta amistad, lo que forja una dinámica diferente al abordar las instantáneas socioculturales.

Se piensan estas instantáneas solo en su inutilidad y, asimismo, en su posibilidad, en su potencia. Estas instantáneas han de indagar ¿qué ignora la pedagogía tradicional y las emergentes? Si la formación es individual, personal, y la educación es colectiva, ¿qué ocurre con la articulación? Y, de allí, nos deviene la tradición no resuelta: ¿qué le estamos preguntando al Desarrollo Humano *cienciado*?

Sabe de sus debacles económicas, sus pérdidas humanas y su insensibilidad. Se nos ocurre que el Desarrollo Humano es inferior a lo que se ha soñado para la humanidad, a sus promesas y superior a sus olvidos. Hitler, Bashir de Sudan o el norcoreano Kim Jong-Un, hablan de progreso, de desarrollo humano con el descaro de creerse necesarios y sin equívocos.

A estas formas políticas de verticalizar el mundo y las doctrinas administrativas nos seduce su posible horizontalidad ¿Y si pensamos en resignificar el desarrollo desde un Horizonte? La pregunta queda abierta para no maldecir sin testigos ni permitir que nos mientan con descaro.

### **Instantáneas en Horizonte Humano**

La reflexión económica en cuanto a los problemas del desarrollo tiene su origen en los teóricos clásicos, como lo advirtió Adam Smith al retomar en sus consideraciones de la antigua filosofía moral. Una pregunta fundamental tiene que ver con lo que constituye la perfección y la felicidad del hombre, considerado no solo un individuo; del mismo modo, miembro de una familia, de un estado y de la gran sociedad del género humano.

De este problema principal derivan otras interrogaciones que vuelven a tener su espacio en este escrito: ¿cuáles son los factores que determinan el bienestar humano? ¿A cuáles de esos factores se debe dar prioridad? ¿Cuál debe ser la jerarquía de los niveles de bienestar humano? ¿Las líneas de felicidad cuándo se confunden con el egoísmo y la destrucción?



**Imagen 2. Pesca en cabo de la vela.**  
Óleo sobre lienzo (González, 2017).

Nos enseñaron que en río revuelto ganancia de pescadores. Así se comporta el Desarrollo Humano conducido desde la verticalidad; esto es: unos escriben, piensan; otros actúan, y las gentes del común soportan las disposiciones que se tejen en torno a eso que nombrarán crecimiento, mejora, progreso, desarrollo. En esa marejada aparecen los oportunistas, los que viven del sufrimiento, del dolor, los que comercializan con la salud, con la muerte; esos inescrupulosos se convierten en los pescadores, ¿el río revuelto es todo lo que han aportado? El veneno vertido da sus resultados y los pescados son los sujetos, aquellos seres humanos que ni idea tienen y, si lo saben, adolecen de elementos para confrontar lo que con ellos se trama.

¿El desarrollo como rama de la economía ha evolucionado? A lo largo de un centenar de años, pasando por un pensamiento centrado en el crecimiento y la modernización económica, hasta llegar a un concepto de desarrollo más estratégico, un concepto más global que se configura como una teoría interdisciplinaria e incorpora técnicas de trabajo conectadas con la trayectoria de la ciencia económica en función de la verticalidad e imposición de sus exigencias.

En estos relatos insistimos en horizontes humanos que no vivan ni vibren en el río revuelto, pero que tampoco lo provoquen, que se tornen en opciones vitales como espiral de conversación, no en espiral ascendente, sino en mandala que se despliega en cualquier sentido cardinal. Forjar y formar en horizontes humanos nos hace renacer en el resurgir, en el reaparecer, en el autocomprender y en el autosaber. Todo esto es una reconfiguración de la tradición a lenguajes inéditos del *comunar*, *corazonar*, *cualquirizar*, *rostrear* y *horizontalar*, expresiones que están que pueden ser visualizadas con mayor fuerza en el libro *Aprender a Vivir juntos*. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones (González, 2016).

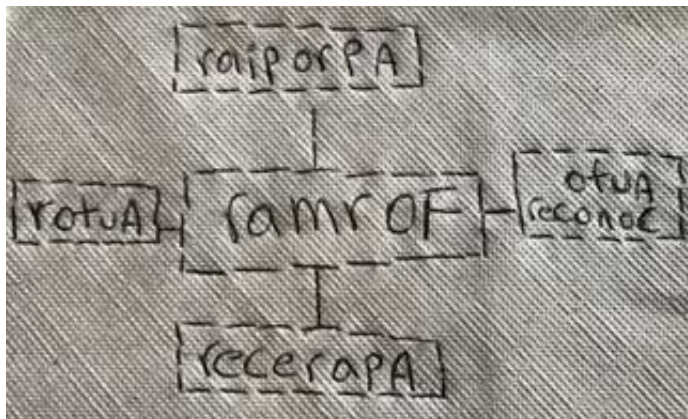
Se le atribuye a Freud, pero otros también lo han dicho, tres profesiones imposibles: educar, gobernar y psicoanalizar. Es posible que estemos sobrediagnosticados con los lenguajes de los poderes, verticales y sometedores; que estemos sobregobernados por la secuencia de unas familias que no abandonan el poder; que estemos sobrepicoanalizados para los poderes comerciales porque allí no parecen equivocarse a la hora de elegir a sus víctimas; entonces no son las profesiones más difíciles, sino las más hábiles para diagnosticar y burlarse del ser humano que vive en condiciones de postración.

### **Instantáneas en formación**

En la formación subyace la intención externa y, de igual forma, la capacidad o posibilidad que cada sujeto tiene para reconfigurarse. González (2016) escribe que:

Si se habla de pedagogías críticas, de didácticas creativas, emergentes, revulsivas o de didácticas no-parametrales, es en razón a procesos de enseñanza-aprendizaje plurales, democráticos que se niegan a un ritmo único para transmitir el conocimiento, porque estas y otras didácticas que no encasillan, dan la posibilidad de comprendernos en las dinámicas de los conflictos, de las interpretaciones del mundo, en la multiplicidad lingüística que nos constituye, en las mismas migraciones conceptuales. (p. 101).

El autor, en este caso, propone que una pedagogía no puede estar ajena a los problemas sociales y del horizonte humano. De ahí que en formar vislumbra el aparecer, apropiar, autoconocer y el autor, es decir, alguien que se apodera de sí.



**Imagen 3. Instantáneas en formación (González, 2017).**

El formar lo pensamos en relación con el ser autor, el aparecer, el apropiarse, con el autoconocerse para sentirse actor de su propia existencia; pero esto no es suficiente si olvidamos la dialéctica entre la emoción y la razón, esa danza constante que tenemos los seres humanos en el momento de tomar decisiones para sí y adoptarlas para los otros.

- ¿De qué manera identificamos la formación en alguien? Revisar estos criterios y acomodarlos a sus épocas es lo que nombraríamos como instantáneas de una inteligencia formativa.
- Entre formar y deformar se logra identificar a tiempo los puntos de disrupción.
- ¿De qué maneras deben pensarse las formaciones no parametrales en instituciones parametralizadas?

- ¿Desde qué atributos pensamos la formación de los habitantes del mundo o del universo?
- En este siglo XXI todo es mercancía: el conocimiento teórico, la experiencia, los deseos y el agua. ¿De qué manera podemos formar por fuera del mundo mercantilizado?

Los nadie, los cualquiera o los ninguno no alcanzan estadísticas; no llegan a nombrarse como personas. La auténtica formación no requiere líderes ni grandes personajes. Se reconoce cuando instaura opciones de vida en aquellos seres que parecen olvidados por todos los poderes, burlados por las ciencias y sometidos por la homogenización del odio y el fastidio; desaparece la horizontalidad de la amistad y de los lenguajes.

### **Instantáneas en pedagogía**

Nos adentramos en la pedagogía, término que viene del griego (*paidón*, niño) y (*ágo*, yo conduzco). Es la persona encargada de llevar de la mano a los niños y, por extensión, se llama así a los maestros que guían al infante en todo lo relativo con la educación. Su significado etimológico está relacionado con el arte o ciencia de enseñar<sup>4</sup>. De ahí que, en su primera acepción, nos lleve al acto de conducir; luego, se amplía en su uso y movilidad social hasta integrarse a espacios de formación, curriculares, didácticos, de cátedra, entre otros. De hecho, Gadamer (2003) expone que:

Lo incorporado en la formación no es como un medio que haya perdido su función. En la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que se trata en las ciencias del espíritu. (p. 40).

En este mismo campo, la pedagogía se comprende desde dos vertientes fundamentales. Según Abbagnano (1993), este concepto de la educación implica y determina esas dos vertientes:

La reflexión pedagógica aparece así, hasta cierto punto, dividida en dos ramas que actúan cada una por su cuenta: la primera, de naturaleza estrictamente filosófica y elaborada con vistas a la finalidad que la ética propone para el

<sup>4</sup> <http://etimologias.dechile.net/?pedagogia> (Recuperado en mayo de 2017).

hombre y la segunda, de naturaleza empírica o práctica, elaborada con vistas al primero y más elemental aprendizaje del niño en la vida. (p. 896).

En relación con lo anterior, la pedagogía es una profunda reflexión en la que interviene la pregunta por los hechos prácticos:

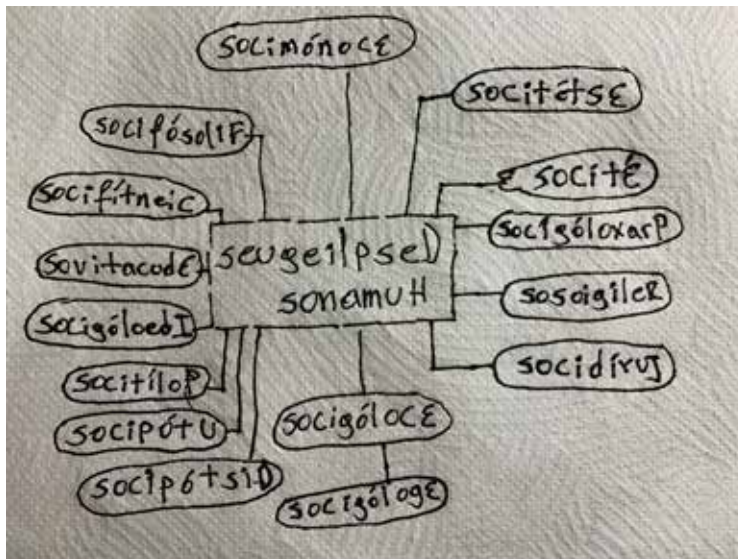
- ¿Falta mayor teorización en la pedagogía para impactar el horizonte humano? Sabemos que el exceso de teoría deshumaniza, rompe la magia y olvida la poética.
- ¿*Pedagogizar* la realidad es una suerte de garantía para desplegar cierto conocimiento?
- ¿En qué consisten las pedagogías del dolor y de la indolencia social?
- ¿*Despedagogizar* la economía podría ser un camino para nuevas opciones? Sí, en la economía hay altas pedagogías, renovadas didácticas para transmitir y hacernos apropiar de sus intereses.
- ¿En qué consisten las pedagogías que nos incapacitan para realizar algunas actividades sociales? Pedagogías del opresor, pedagogías del humillador.
- ¿Formar, educar y *pedagogizar*, en qué momento se encuentran?
- ¿Cuáles han sido los grandes problemas del siglo XXI que la pedagogía no logra identificar?
- ¿Se está fatigando la pedagogía con su tarea histórica? En la sociedad del cansancio, del aburrimiento, hay expertos para formalizar el tedio.

No hay una auténtica pedagogía allí donde no emerge el encuentro; lo demás es instrucción, capacitación y conducción. Nos inquietan los avances de insignificancia que reitera Castoriadis (1998), es decir, por dar lugar a todo hemos perdido el *lugar*: el padre no sabe que es papá; la mamá es amiga; el profesor, un guía; el presidente, alguien que desconoce lo que pasa; la educación un espacio para los negocios y la amistad un escenario de oportunidades.

*Pedagogizar* no significa ablandar las funciones del profesor ni huir de las responsabilidades. *Pedagogizar* es *saberse* comprometido con un saber y estar en diálogo constante con el otro, en un encuentro dinámico.

## Instantáneas en despliegue humano

Conocemos muchas variantes para pensar el desarrollo humano. Unas con énfasis en lo económico; otras, en lo cultural, algunas con mayores niveles de realismos que otras; no obstante, nos seduce pensar desde un Horizonte Humano en sus despliegues.



**Imagen 4. Instantáneas en Despliegue Humano (González, 2017).**

¿Qué variantes conocemos o imaginamos al interior del despliegue humano? Al mirar varias escuelas o algunas tendencias encontramos ciertos campos que nos conjuntan, a saber: los económicos, políticos, educativos, jurídicos, religiosos, utópicos, distópicos, ecológicos, egológicos, filosóficos, ideológicos, científicos, éticos, estéticos y praxológicos, entre otros. Incluso, ninguna sociedad puede desprenderse de estos criterios si quiere reconfigurar sus estándares de bienestar para alcanzar la felicidad.

Los avatares económicos nos incumben a todos. Nos movemos bajo esos rigores. Las expectativas políticas nos conjuntan o dividen; los mundos de las educaciones nos seducen; siempre creemos que una sociedad deviene diferente desde legados educativos con las instantáneas de la formación y autoformación. Los campos jurídicos nos acercan o alejan de las justicias y equidades; los escenarios religiosos nos hacen espirituales o violentos, próximos o distantes, humanos e inhumanos, según nos afiliemos a sus límites. Somos utópicos y distópicos al mismo tiempo. Por una parte, creemos, desde la emoción, en mundos mejores; pero, desde

la otra, caemos bajo la razón en muchas distopías. Lo ecológico o medioambiental, en el siglo XXI, no presenta opciones paralelas, o nos hacemos conscientes de lo que sucede o nuestro futuro va camino a las zonas grises. Somos ideológicos, profundamente convencidos de nuestras ideas y enamorados de otras (ideas); nos conmueve lo científico, casi nada queda por fuera de las ciencias. Esa es su virtud y, asimismo, su falencia.

Ya sabemos que somos algo más que ciencia. Nos interesa la ética y nos perturban tantas dificultades humanas que se generan por atajos éticos. Las estéticas siempre tienen algo más que decirnos: una suerte de diálogo entre pasión y lógica. Por último, a casi todos los humanos nos inquieta la relación teoría-práctica, ciencia-vida, leyes-justicia o emoción-razón; esa *praxis* nos reconfigura y hasta nos tortura.

En las instantáneas de resignificar las tradiciones aparece la alfabetización de mujeres. De esta forma lo sugiere Sen (2000): “El poderoso efecto de la alfabetización de las mujeres contrasta con el efecto nulo, por ejemplo, del porcentaje de hombres que saben leer y escribir o de la reducción de la pobreza general como instrumentos para reducir la mortalidad infantil” (p. 243). Es evidente que para un cambio social, la educación es fundamental; aunque, para reducir la pobreza, es la educación de la mujer una condición necesaria porque ellas tienen mayor contacto con sus hijos y ello garantiza en lazo directo biológico y cultural.

¿Hemos aprendido lo suficiente en cuanto a la condición humana? Es posible que nos falte escribir, hablar, pintar, cantar, danzar e investigar mucho más en torno a lo humano para no perdernos en *desarrollos humanos* soñados, no reales.

- Al hombre le gusta hacer el mal. ¿Puede desconocer esto la educación?
- Las personas no siempre somos solidarias.
- El conocimiento construido no constituye una instantánea auténtica de la sociedad.
- ¿Qué hacer con el conocimiento construido no aprovechado? ¿Qué lugar le otorgamos?
- La “cientifización” de los saberes ancestrales puede usarse como un canal de uso y abuso por y para ciertos poderes.

- ¿Qué no es desarrollo humano? Incluso, en los campos de concentración dispuestos por los nazis se conversó alrededor del desarrollo humano y de la educación, es decir, algunos creyeron que formaban y luchaban por mejorar las condiciones humanas.
- En las cárceles, con su precariedad de humanidad institucionalizada, se hacen discursos sobre el desarrollo humano, más se violenta cualquier mínimo derecho a los penitentes.
- En las guerras se lee a los escritores de culto, se escucha música clásica; algo nos confunde para que ello suceda.
- ¿La idea de crimen y castigo se ha pensado lo suficiente o seguimos con prácticas humillantes al respecto?
- Homogeneizar ideas, unificar criterios, estandarizar procesos, igualar deseos y legislar para resolver problemas sociales no es viable cuando se piensa un horizonte humano.
- ¿De qué manera somos menos viables con las guerras? Nos han faltado fuerzas lingüísticas para retirar las guerras, para pensar en tonos de amistad. Todo despliegue humano que no se escriba para superar esa extraña necesidad de guerra que sienten muchos hombres es un saludo extraterrenal.
- ¿Qué cansancios y extenuaciones identificamos al pensar el horizonte humano?

En las arquitecturas del desarrollo humano podemos buscar en libros, métodos y autores de toda índole que nos expresan, con estadísticas, que es posible ir a mejor, que sus ciencias sí saben resolver las problemáticas, pero, al revisitar la cotidianidad, todo luce insuficiente. En el encuentro con las gentes menos favorecidas el mundo teorizado, por el desarrollo humano, es tan inútil como una gota de agua en un incendio de hidrocarburos.

### **Instantáneas en rupturas artesanales**

Las esteticidades son complicidades: rupturas, aperturas; nunca jamás son ciencias y esa es su virtud: no querer nombrarse ni instalarse en sitios innecesarios; tampoco donde no tiene oficio. Esa es, al parecer, una de las grandes dificultades de las llamadas Ciencias Sociales. En su falta de lenguajes se llenó de envidia por las Ciencias Naturales y, al querer imitarla, fue imposible superarla. Es el problema del imitador: siempre tendrá la mancha, la sombra del antecesor.



**Imagen 5. Composiciones para la mano izquierda.  
Óleo sobre lienzo (González, 2017).**

Resignificarnos desde los lugares que no dominamos, desde alguna debilidad, del pensar débil de Vátimo. Visitar nuestras zonas poco conocidas: para los zurdos, sus zonas derechas; para los derechos, saber de sus lugares zurdos. Esto sugiere que para pensar nuestras pedagogías y despliegue humano nos podría hacer falta un encuentro con todo aquello en que no somos hábiles, no para adiestrarlo, sino para plantarnos a vivir con esas ignorancias y nos donen otras instancias.

No se trata de humillar o demostrar que somos los culpables porque hablemos de Ciencias Sociales, pero sí lo seremos si nos falta creatividad y rebeldía suficiente para hallar nuevas alternativas para ver, leer, olfatear, saborear y tocar las realidades sociales que pasan por este mundo cuadrado, enmarcado, filoso, oportunista y sospechoso que se nombra ciencia.

Quien es libre no anda diciendo ni nombrando su libertad para humillar a los esclavos; quien es sabedor no se la pasa mostrando por todas las esquinas lo que dice saber, ¿por qué algunos andan mostrándose como científicos sociales? ¿Los necesitamos? Ya somos conocedores de que en nombre de la sociedad habla cualquiera.

Hay un mundo visto desde las *artesanalidades* que no exigen seguidores. El arte es compartir un misterio. No lo olvidemos porque hay muchos compartiendo respuestas, y ciencias tan aburridas como una palabra sin música.

## Conclusiones

La vida es desierto y oasis, nos reitera un texto atribuido a Whitman. También escribió en *Hojas de hierba*: “Canto al organismo humano de pies a cabeza”. Así comprendemos la vida porque es lujuria y carencia; de ahí que aprender a estar en esas instancias y en otras geografías requiere instantáneas de esperanza emocionada que contrasten con las eternizadas teorías del destrozamiento social.

Desde lo abordado se nos congregan ciertas instantáneas que podemos reunir con ámbitos de esperanza y no siempre de desolación.

- ¿Qué es lo investigable en instantáneas, en pedagogía y desarrollo humano que no constituya más de lo mismo?
- ¿Debemos seguir llamando Ciencias Sociales lo que nunca fue ciencia? Seguramente debemos desprendernos de las Ciencias Naturales y nombrar esto que deseamos buscar con otras metáforas.
- ¿Si lo que deseamos es adecuar la conducta del otro, su comportamiento, qué lenguajes hemos olvidado? Con seguridad, tal vez no hayamos superado el conductismo como dispositivo para mirarnos; por tanto, para formarnos y pensar el despliegue humano.
- ¿Mercantilizar el cuerpo y el conocimiento con qué tipo de desarrollo humano se relaciona?
- ¿Qué decimos cuando hablamos de desarrollo humano? Esas instantáneas ¿qué eternidades mantienen, ¿qué condiciones sociales olvida o relega?, ¿qué ordenes sociales desaparece o potencia?
- Un problema de la convivencia nos interesa en estas instantáneas entre pedagogía y Desarrollo humano; de ahí que entendemos la paz como una forma en que transitamos nuestros conflictos, no en la ausencia de conflictos.

¿Existen otras instantáneas para pensar las pedagogías y el despliegue humano? Sin duda, tenemos lenguajes anónimos, ocultos por ciertos poderes de

los que subyacen claves para significarnos distinto. Esto porque cualquier apuesta por lo humano y no-humano se centra en el aprender a vivir juntos y, para ello, una reestructuración por las claves tradicionales del desarrollo humano y de la pedagogía son más que necesarias.

Los profesores, además de enseñar contenidos, enseñamos amores y desamores, esperanzas y apocalipsis, razones y emociones. Y, para ello, tenemos los lenguajes, nos rodeamos de lenguajes. De ahí que cualquier renovación primero deberá ocurrir en nuestra *emocionalidad*; luego, sucederá en los lenguajes que despleguemos, lo cual parece poco, pero es todo lo que tenemos.

### Referencias bibliográficas

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2006). *Imaginario e imaginación en la encrucijada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la insignificancia*. Barcelona: Ediciones Cátedra, S.A.
- Etimologías (2017). *Origen de las palabras*. En: <http://etimologias.dechile.net/?pedagogia>
- Gadamer, H. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y Método I*. Decimotercera edición, Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (2010). *Verdad y Método II*. Salamanca: Sígueme.
- González G, M. A. (2014). *Miedos y olvidos pedagógicos*. Rosario: Homosapiens.
- González G, M. A. (2015). *Tiempos intoxicados en sociedades agendadas. Sospechar un poco del tiempo educativo*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- González G, M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguajes para pensar diversidades e inclusiones*. Buenos Aires: Noveduc.

- González G, M. A. (2017). Figuras, Instantáneas, instantáneas en formación, instantáneas en despliegue humano. Pereira: sin publicar.
- González G, M. A. (2017a). Composiciones para la Mano izquierda, óleo sobre lienzo.
- González G, M. A. (2017b). Pesca en cabo de la vela, óleo sobre lienzo.
- González G, M. A. (2017c). Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. Revista de Pedagogía. ISSN: 119-138, Vol. 38, N° 103, p. 209 – 247. [http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev\\_ped/article/view/14934/144814481599](http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/14934/144814481599)
- Muñoz, J. (2011). *Las humanidades en el contexto de la Universidad Católica de Pereira*. Informe final de investigación. Pereira: UCP.
- Muñoz, J. (2016). *Educación de Calidad: ¿Desde qué concepción(es) de educación se está hablando?* Avance investigación doctoral. Medellín: EAFIT.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- OCDE (Organización para el desarrollo económico) (2017). *Educación en Colombia: Aspectos destacados*. Bogotá: Autor.
- Restrepo, B. (2002). *Investigación en educación*. Bogotá: ICFES.
- Saldarriaga, O. (2006). *Pedagogía, conocimiento y experiencia: notas arqueológicas sobre una subalternización*. Bogotá: Universidad Central.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Touraine, A. (1995). *Crítica a la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Whitman, W. (2000). *Hojas de hierba*. Buenos Aires: Ediciones El Aleph.
- Zemelman, H. (2004). “Pensar teórico y pensar epistémico. Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas”. *Lecciones y lecturas de educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.