

# LA REFLEXIÓN, LA CONTESTACIÓN, LA PROPOSICIÓN Y LA ACCIÓN COMO ESPACIOS INDISPENSABLES EN EL CONTEXTO ÁULICO

REFLECTION, CONTESTATION, PROPOSITION AND ACTION AS  
INDISPENSABLE SPACES WITHIN THE CLASSROOM CONTEXT

**ANALÍ TORRES DE MÁRQUEZ\***

tanalif@cantv.net

Universidad Pedagógica

Experimental Libertador.

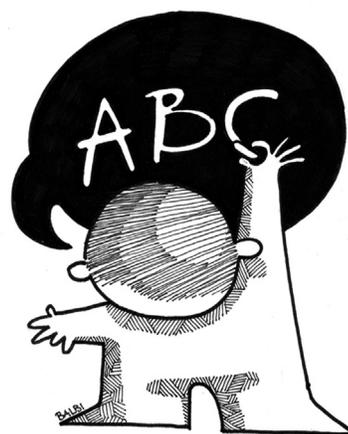
Instituto Pedagógico de Miranda

“José Manuel Siso Martínez”

Caracas, Venezuela.

Fecha de recepción: 1 de junio de 2007

Fecha de aceptación: 11 de febrero de 2008



## Resumen

En este trabajo se presentan algunas consideraciones claves para la formación y transformación del estudiante, en este sentido se avanza hacia una nueva visión del contexto áulico definido por espacios para la reflexión, para la contestación y la proposición, en el marco de una educación para el empoderamiento, la participación, la libertad y la crítica. Este enfoque surge a manera de ejercicio de provocación y desafío ante las tradicionales formas de enseñar impregnadas de autoritarismo y exclusión. En él la reflexión es concebida como la concienciación que da cuenta al estudiante de sus capacidades y potencialidades y la relación de estas con el mundo que lo rodea, así mismo, se alude al inacabamiento, la curiosidad y la problematización, como elementos fundamentales para la contestación, en un proceso que ha de conducir a la proposición, la cual concreta y presenta las acciones que orientarán los cambios que se consideren oportunos. Se apuesta a la incorporación de estos espacios de interacción dialógicos y emancipatorios en el aula como elementos indispensables para el cambio personal y social centrado en el y la estudiante atendiendo a su desarrollo como seres activos, reflexivos, críticos y sociales.

**Palabras clave:** crítica, reflexión, contestación, proposición, empoderamiento,

## Abstract

*Some key considerations for the education and transformation of students are presented in this paper. In this sense, we can go forward towards a new vision of the classroom context defined by paces for reflection, contestation and proposition, within the frame of and education for powerfulness, participation, freedom and criticism. This approach rises as an exercise of provocation and challenge before traditional ways of teaching permeated by authoritarianism and exclusion. In it, reflection is conceived as the consciousness that makes the student realize his or her capacities and potential and their relation with the world that surrounds them. Just as well, inquiring, curiosity and problematization are fundamental elements for contestation, within a process that must lead to proposition, which determines and presents the actions that will lead the changes considered as appropriate. The incorporation of these dialogical interaction and emancipating spaces in the classroom is expected to speed personal and social change centered in it, and having students paying attention to it as active, reflexive, critic and social beings.*

**Key words:** critic, reflection, contestation, proposition, powerfulness.



históricamente, la educación como proceso multifacético ha estado constituida por asuntos sociales, históricos, culturales, políticos, religiosos y económicos, tal situación hace que ésta se valga de una serie de estrategias de dominación y de liberación. En este escenario el ámbito educativo viene presentando de modo discursivo elementos autoritarios y excluyentes y, en otros casos, democráticos e incluyentes que se confrontan a través de proyectos educativos.

Es la confrontación entre estos dos grandes proyectos antagónicos lo que en alguna medida explica el doble discurso de la universidad como institución, al ofrecer, desde el aula, prácticas pedagógicas impregnadas de autoritarismo y vaciamiento de información en la que imperan los exámenes, las copias y la imposición, además de un contenido teórico que alude a la construcción del conocimiento, a la participación, a la reflexión, a la crítica, a la libertad y a la democracia.

Al respecto, Rama (2005), plantea la ingente necesidad de transformación de una universidad vista como un espacio de repetición de teorías, de transferencia de saberes, monocultural, rígida e inflexible, a una universidad dialógica y flexible, ya que el auténtico saber nace del diálogo, del intercambio entre paradigmas y conocimientos diferentes, de la apertura a la crítica, a la conciencia y a la emancipación.

Estas propuestas a nivel internacional armonizan con los desafíos de la Educación Superior en Venezuela, por cuanto en ellas se cuestiona el predominio de organizaciones y prácticas curriculares rígidas, centradas en conocimientos atomizados, descontextualizados, con una notable tendencia hacia el tecnicismo, dejando a un lado lo humano, fortaleciendo las condiciones para el autoritarismo y debilitando el fundamento democratizador (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2001).

Esa condición del contexto áulico universitario impide el impulso de competencias mínimas para la formación y desarrollo de los estudiantes como individuos empoderados, críticos, reflexivos, participativos y protagónicos, por tanto, limitan su capacidad de análisis, síntesis, contextualización, valoración crítica, entre otras condiciones que serán determinantes para su formación como individuos contestatarios y propositivos.

En este escenario, la universidad *desde el aula* tendrá la responsabilidad de establecer estrategias y escenarios de actuación orientados a mejorar la calidad de la enseñanza, ofreciendo prácticas pedagógicas que les brinden a los estudiantes espacios idóneos para empoderarse, de tal forma que asimilen y elaboren saberes ganando conciencia crítica e inserción social y tomando decisiones sobre su propio aprendizaje.

De esta forma la universidad podrá ofrecer a los alumnos espacios en los que puedan ejercer un rol activo, protagónico y participativo en la construcción de su propio destino. Como dice Salinas (1995), espacios donde el objetivo sea formar “ciudadanos críticos, responsables y autónomos”.

Así, *la Teoría Crítica* como base pedagógica ofrece un escenario idóneo donde los términos de ciudadanía, autonomía, participación, investigación y empoderamiento son elementos indispensables para la transformación individual y social, que el estudiante deberá iniciar desde el aula. Es en el marco de estas consideraciones claves que se plantea la generación de al menos tres espacios para el ejercicio idóneo y ético de la docencia universitaria.

En este sentido, el objetivo fundamental de este trabajo será interpretar los elementos claves presentes en el hecho educativo a fin de generar espacios de interacción donde los componentes reflexivos, contestatarios y propositivos sean determinantes para el ejercicio de prácticas pedagógicas acordes con las necesidades de nuestro contexto en el marco de las transformaciones educativas.

## 1. Espacios para la reflexión

¿Qué es agitar la realidad? ¿Qué pasa cuando agitamos?, quizás la respuesta sea obvia, pero consideramos indispensable describirla: en la agitación se generan movimientos confusos donde unos elementos chocan con otros, unos en busca de nuevos espacios, otros permaneciendo en el mismo, pero siempre el contexto o la realidad cambia, ¿qué diríamos entonces cuando agitamos la realidad (cognitiva y afectiva) de los individuos y

*Existen genios invisibles  
que cuando agitamos la realidad  
entonces salen.*

*Juan C. Monedero, 2006*



particularmente de los estudiantes? ¿Chocarán unas ideas con otras? ¿Se romperán estructuras? ¿Entrarán en conflicto? ¿Saldrán a la luz potencialidades soterradas?

Ahora bien, ¿cómo se agita la realidad? La realidad se agita cuando el y la estudiante se insertan en escenarios novedosos, distintos, cuestionadores y retadores, que los insten a preguntarse, a indagarse y a indagar el mundo, percibiéndose como parte de una realidad inacabada.

Esta situación de incertidumbre desestabiliza al estudiante porque su piso cognitivo empieza a tambalearse, porque no concibe la realidad de otra manera. Él no se siente ni se ve en otros espacios (roles) de esa realidad. Este proceso reflexivo bien pudiéramos denominarlo concienciación por cuanto implica ese pensar crítico sobre la realidad, al cual Montero (2003) denomina desideologización, desalienación, y que en términos freireanos implicaría “la constante clarificación de lo que queda escondido dentro de nosotros mientras nos movemos en el mundo” (1984/2005, p. 80).

De allí que se entienda la complejidad del proceso reflexivo como ese espacio en el que finalmente el estudiante envuelto en ese proceso de concienciación emerja de esa realidad (agitada y transformada) distinto o distinta, se reconozca y se asuma libre, con capacidades y potencialidades, con derechos pero también con deberes, con lo cual despojándose de su egocentrismo se centre en el reconocimiento de otras ideas.

La creación de estos escenarios son los que finalmente habilitarán a los estudiantes para descentrarse, para desarrollar su autonomía, para indagar, criticar, reflexionar, cuestionar y finalmente proponer una acción transformadora. Al respecto, Flores Ochoa (2005) señala: “la tendencia natural en el desarrollo del niño, observada por Piaget, es que precisamente el complemento consecuente del desarrollo intelectual es del desarrollo de su personalidad en el sentido principal de afianzar la autonomía, es decir, llegar a ser capaz de pensar por sí mismo con sentido crítico, teniendo en cuenta los puntos de vista tanto teóricos como prácticos de los demás” (p. 310). De allí la importancia de ofrecer en el aula experiencias que permitan profundizar estos procesos mentales y de la personalidad a lo largo de la niñez y la juventud.

En este escenario, se hace necesario que el profesional de la docencia se deslinda del profesor simplista que cumple con su rutina escolar con una visión limitada del potencial del estudiante; visión fundamentada en que los estudiantes nunca llegarán a un nivel de comprensión requerido para interpretar la verdad.

El simplismo en el aula es considerado por Freire como un acto irrespetuoso para con los estudiantes, ante lo

cual advierte a los docentes que “La obligación de los profesores y la profesoras no es caer en el simplismo, porque el simplismo oculta la verdad” (2003, p. 26).

Ese deslinda sugiere al profesional de la docencia la opción de transformarse en un pedagogo hermenéutico que sienta la acción pedagógica como un hecho reflexivo y que esa experiencia lo invite a involucrarse, a implicarse y a complicarse en el proceso de formación del estudiante. Esa nueva condición le permitirá interpretar mejor los modelos pedagógicos que emplea, definir cuál es el objeto, el método y el campo en el cual se desempeña y, como consecuencia, interpretar, contextualizar y validar los conocimientos pedagógicos desde lo cual aporte críticamente al proceso de formación humanizante del estudiante y la estudiante.

En este sentido, bien pudiéramos hablar de un profesional empoderado que trascienda de un simple empleado de la educación y se inserte en la búsqueda de lo idóneo para transformar sus prácticas pedagógicas. A través de esta renovación y reconceptualización de la función docente en el hecho educativo se espera que el y la estudiante encuentren asideros para la reflexión, para la manifestación de ideas inquietantes, dudosas o incomprensibles, proveyendo contextos en los cuales se sientan con capacidades para emitir juicios, discrepar y tomar decisiones.

Es de hacer notar la vinculación de ese pensar por sí mismos (concientización) con la reflexión y de éstos con el proceso de empoderamiento, este último visto como la potenciación de la capacidad de controlar o dominar sus propias vidas, o el manejo de asuntos y temas de su interés, para lo cual es necesario crear las condiciones que faciliten ese proceso (Rappaport, 1981, 1987, en Montero, 2003), de allí que se apuesta a la generación de espacios que le permitan al estudiante indagar e indagarse, reconocerse y cuestionarse, encontrarse distinto, con horizontes inimaginables, con capacidades transformadoras cónsonas con la realidad de la cual es sujeto.

En este contexto se hace necesario asumir prácticas participativas y democráticas las cuales sugieren la acción del estudiante en el reconocimiento de sus potencialidades, en la manifestación de sus puntos de vista, así como en el análisis de las situaciones disfuncionales que se puedan suscitar en la construcción de las normas que regirán la disciplina y la convivencia en el contexto áulico.

Este escenario presenta una nueva visión del acto pedagógico, al ceder espacios para la expresión de las potencialidades del estudiante, en el cual se reconozca lo indispensable de lo dialógico para la construcción del conocimiento y donde se manifiesten eventos metacognitivos que permitan a los estudiantes auto-indagarse, evaluarse, y auto-regularse por un bien común.



Así, se sugiere como lo expresan Segura y otros (1999), ofrecer prácticas pedagógicas que privilegien las interacciones de los individuos entre sí, que promuevan la construcción del conocimiento, espacios donde no todo esté resuelto, en los que la participación y la autonomía sean alternativas ante la sumisión, la repetición y la obediencia y que en lugar de aprenderse de memoria los dogmas y revelaciones contemporáneas, se le ceda el espacio a la creatividad, al juicio, a la imaginación, a fin de que el estudiante se inicie en un proceso de apertura, de búsqueda y de encuentro con sus potencialidades y en el ejercicio de su libertad de pensamiento.

## 2. Espacios para la contestación

Una de las experiencias que pudiéramos rescatar para ejemplificar la contestación es la posición que asumió Sócrates ante la actitud escéptica, relativista e individualista de los sofistas de la cual emergió el concepto de diálogo, de situar a los interlocutores en un mismo plano, y de la verdad vista no como el producto del pensador solitario, sino como resultado de una tarea colectiva.

En el contexto de la época en que Sócrates hace este planteamiento era reaccionario a la tradición, era una época donde los términos de contestación y problematización no eran comunes, pero innegablemente la existencia de la reflexión y la crítica se ponían de manifiesto.

La contestación es la respuesta que se da ante preguntas que se hablan o se escriben, sin embargo, para la Real Academia Española, una contestación va más allá de una simple respuesta, porque en ella se imprime polémica, oposición o protesta, a veces violenta, contra lo establecido. De esta definición podemos inferir entonces la presencia de una persona que responde con toda una carga emotiva (sujeto pronunciante) ante interrogantes o cuestionamientos que se generan respecto de algo (la realidad) con lo cual no se está de acuerdo. Este acto de pronunciamiento o contestación, a nuestro modo de ver, se vincula con tres elementos importantes, ellos son: el inacabamiento, la curiosidad y la problematización.

El inacabamiento se soporta en la aceptación de una realidad en movimiento, perfectible, dinámica. Es entender al alumno inconcluso y abrirse a horizontes de transformación. La curiosidad, por su parte, se manifiesta en el deseo de ver y conocer algo. En este sentido, la curiosidad en el acto pedagógico será la que despierte el interés, la motivación y la que finalmente llevará al estudiante a desvelar la realidad en tanto él indague, compare y pregunte.

La problematización es un pronunciamiento ante las inconformidades de una realidad. El individuo al problematizar manifiesta sus sentires, pone de manifiesto su capacidad de criticar y cuestionar sobre la base de lo cual se inicia un proceso indagatorio esperanzador respecto a la transformación y cambio de la realidad.

Como se puede apreciar, en ese proceso indagatorio, esperanzador, a manera de cuestionamientos curiosos, estos se transforman en elementos problematizadores, retadores, que confrontan la realidad y la cuestionan. De esta forma, un proceso curioso confluye en un evento problematizador que innegablemente se realizará sobre la base de un reconocimiento de la perfectibilidad e inconclusión de la realidad, por cuanto ella implicará una necesidad de transformación y cambio, bien sea por una inconformidad con la realidad o por un ideal de ella.

En consecuencia, el inacabamiento, la curiosidad y la problematización subyacen a la contestación desde una visión de mundo inacabada, con individuos curiosos que cuestionan, problematizan, que se manifiestan inconformes y que se pronuncian ante la realidad, acciones éstas que suponen no aceptar la totalidad de lo existente, sino descubrir desajustes o asincronías en ella,

favoreciendo así la posterior acción o la incidencia en la realidad.

En este marco, qué diremos respecto de las actividades que se deben gestar en las prácticas pedagógicas. Los estudiantes no pueden ser vistos como entes pasivos o vasijas a llenar de pensamientos ajenos, sino como individuos creativos e inconclusos como el mundo en el cual vivimos, capaces de cuestionar y de responder críticamente.

Al respecto Flores Ochoa (2005) plantea que se hace necesario el desarrollo de estrategias de enseñanza a partir de las cuales el mismo estudiante se inquiete por ciertas preguntas, las analice, las evalúe y las resuelva para luego corregirlas en equipo, estudiantes y profesor, por cuanto esto no sólo los afianzará cognitivamente, sino que les proveerá seguridad en sí mismos afianzando su capacidad de autonomía, de indagación y de búsqueda.

Ya en 1968 el movimiento estudiantil en los diversos establecimientos públicos de enseñanza superior en Francia proclamaba solemnemente que la *independencia y la contestación* eran algunos de los lineamientos que la reforma universitaria debía considerar, ante lo cual exigían a la universidad resignificarse como el centro de contestación permanente de la sociedad, afirmando que “la información

*La existencia en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo.*

**Paulo Freire, 2005**



y los debates libremente organizados entre estudiantes, personal docente y personal no docente de la universidad constituyen el medio fundamental de esta contestación”. (Manifiesto mayo francés 1968, s/p)

En este sentido, reafirmamos lo imperativo de la problematización y el debate crítico en el contexto universitario, lo cual insta a una revalorización de las actividades estratégicas que provean espacios contestatarios, donde el estudiante se interese por indagar, por cuestionar y por crear en torno a su proceso de formación y a su contexto. Indudablemente que la sugerencia de estas actividades nos refiere a una transformación de las prácticas tradicionales, en tanto insten a romper estructuras de repetición, aceptación y respuestas a la medida para que la aproximación del estudiante al conocimiento asuma un tinte cuestionador y de desafío, en el que se interrogue acerca de lo establecido; lo que parece no tener discusión, sobre lo que en apariencia es justo o bueno, de modo que las actividades estratégicas se potencien entendidas como vías para el reconocimiento del ser inconcluso, el desarrollo de la curiosidad, la problematización y la *contestación*.

### 3. Espacios para la proposición

En el contexto que se alude anteriormente se hace necesario que el estudiante y la estudiante encuentren un espacio que trascienda la expresión y se concrete en una propuesta, una propuesta que no sólo sea oída, sino escuchada por los otros, que se exponga nuevamente al reconocimiento y al cuestionamiento a fin de que ellos se reafirmen, validen sus ideas y se reconozcan con capacidades, reconozcan también que de ellas no sólo obtendrán aciertos sino desaciertos.

*No es suficiente con ser contestatarios, hay también que ser propositivos.*

*Hugo Chávez, 2006*

Estos espacios de proposición aunque tengan su génesis en las aulas deben trascender a ellas, probarlas y validarlas en la realidad colectiva en la que se construya el respeto por el otro y el reconocimiento del otro como su igual, donde todos y todas tengan la oportunidad de discrepar o confluir en los mismos pensamientos y, por qué no, emerja uno distinto de esa nueva realidad.

No obstante, se debe considerar que la construcción del espacio propositivo en el aula posee sus bemoles, lo cual constituye un elemento de sumo cuidado, ya que pretendiendo ser reflexivos y críticos se corre el riesgo de sumir el contexto áulico en un ambiente de conversaciones y cuestionamientos monótonos, sin vida, en la que ciertamente los estudiantes expresan sus ideas y las exponen

a cuestionamientos, pero que no confluyen en una acción concreta para la transformación, convirtiendo la labor docente en un ritual aletargador.

En este sentido, el reto pedagógico para el cual el líder educativo está llamado, será promover situaciones y escenarios en los que esas proposiciones no solo sean escuchadas, sino que se concreten en la generación de actividades contagiantes y empoderadoras que entusiasmen a los otros, donde la esencia sea ir a la conquista del sí mismo y de nuevos horizontes, de entenderse y reconocerse con capacidades y potencialidades, de extrapolarse, encontrarse y reencontrarse, de allí que estos espacios traerán el añadido del empoderamiento, la confirmación, la reafirmación y el reconocimiento de un nuevo sujeto, un sujeto emancipado (Shor, 1992).

Así, lo planteado anteriormente constituye una propuesta de innovación con la apertura de espacios de interacción permanente en el aula. El docente jamás deberá considerarse como el dador de poder, ni el creador de capacidades, sino que deberá resignificarse como el mediador en el acto pedagógico, creando espacios que faciliten ese empoderamiento, donde juntos estudiantes y docentes construyan el conocimiento y transformen su contexto.

En el cuadro abajo descrito se presentan a manera de ciclo los espacios de interacción que denotan el contexto humano de la educación. En él se presenta un proceso reflexivo (concienciación) que se manifiesta a través de la contestación (cuando se problematiza), y se valida a través de la proposición. Con base en la retroalimentación del inacabamiento, la curiosidad y la problematización es que se generará la acción transformadora. La presencia cíclica que va desde la reflexión hasta la acción denota el movimiento permanente que propiciará la revisión constante de la realidad, la misma que reclamará que se inicie nuevamente el proceso reflexivo.





## Espacios de interacción en el aula

Estos espacios de interacción destacan en buena medida la manifestación de la presencia humana que planteaba Freire cuando afirmaba “Existir humanamente, es *pronunciar* el mundo, es transformarlo. El mundo *pronunciado* a su vez, retorna problematizado a los sujetos *pronunciantes*, exigiendo de ellos un nuevo *pronunciamento*” (1970/2005. p. 106), esta es la única forma de transformación y cambio permanente, reconocernos como seres inacabados e inconclusos.

La esencia de estos espacios de interacción se fundamenta en una práctica educativa dialógica y liberadora, ya que facilita, por una parte, la *reflexión*, la interpretación, la significación y la contestación y, por la otra, la resolución de problemas, la generación de respuestas o proposiciones y la creación en la práctica de *acciones* alternativas.

En este sentido, los espacios de interacción concebidos en el marco de una práctica educativa dialógica que se inicia en una reflexión y culmina en una acción que luego inicia un nuevo ciclo, legitiman la *reflexión* como propulsora de una acción, así lo señala Freire, (1984/2005) “La reflexión sólo es legítima cuando nos remite siempre, como lo señala Sartre, a lo concreto, cuyos hechos busca esclarecer, tornando así posible nuestra acción más eficiente sobre ellos”, “La reflexión verdadera esclarece al mismo tiempo, la futura acción en la cual se prueba y que deberá darse, a su vez, a una nueva reflexión” (pp. 31, 32).

## 4. Situaciones que limitan la potencialidad de estos espacios

El despertar sobre la resignificación de la institución escolar en el contexto social implica de modo sustancial centrar la mirada no sólo hacia la revisión del sentido de las prácticas pedagógicas, sino sobre los supuestos que delimitan las acciones de los docentes, es decir qué enfoques, qué concepciones previas traen consigo sobre el rumbo que deberá seguir el acto pedagógico y qué acciones o reacciones esperan que el y la estudiante realicen en este hecho.

El acto pedagógico se constituye en un sistema de interacciones humanas, en el cual estudiantes y profesores ponen de manifiesto conductas que en alguna medida desvelan sus concepciones previas o visiones de mundo, las cuales orientarán de un modo u otro sus acciones en el hecho educativo.

### La naturalización de la minusvalía del sujeto

Quisiéramos citar a manera de ejemplo lo sucedido en un aula de clase ante la pregunta ¿Cuál es la necesidad o la funcionalidad de *la asesoría en el aula*? Un estudian-

te responde: “Profesora... las asesorías sí son importantes, porque en ellas usted nos guía y nos orienta”... Y al reiterarles: “Pero, ¿por qué crees tú que te hace falta una guía?...”, se genera este razonamiento: “Porque hay cosas que yo puedo entender mal y usted con toda la experiencia que tiene nos puede orientar y corregir”.

De lo anterior pudiéramos deducir que el estudiante manifiesta estar consciente de sus capacidades y limitaciones al reconocerse como novato, ante la amplia experiencia del profesor (visto como experto), quien finalmente guiará, orientará y corregirá sus hallazgos en el encuentro con el texto. Sin embargo, más allá de ese sentido de reconocimiento del sujeto respecto de la experiencia del profesor y del mismo reconocimiento de sus limitaciones, estas respuestas pudieran desvelar de manera subyacente la existencia de una minusvalía naturalizada, por parte del sujeto, que lo incapacita para reconocerse con potencialidades; lo que trae como consecuencia la derrota previa ante el encuentro con el texto y extendiéndose hasta la dependencia ante un ser superior en el hecho educativo, en este caso, el profesor.

Al respecto, Montero (2003) afirma que la naturalización de la incapacidad afecta el propio auto concepto llegando el individuo a definirse con prescindencia de rasgos o capacidades que podrían desarrollarse para la transformación de su propia vida y la de los otros.

En este escenario, podemos afirmar que la naturalización de la minusvalía en el caso del estudiante no sólo lo afectará al tener referentes externos (visto como incapaz), a propósito del irrespeto del *Profesor Simplista* mencionado anteriormente por Freire, sino ante sus propios referentes internos, es decir, cuando el mismo individuo se declara incapaz.

Es esa naturalización de la minusvalía del sujeto la que de seguro incapacitará al estudiante, tanto como cualquier poder coercitivo que pueda vivenciar en el hecho educativo.

### Falsas concepciones

Una *teoría científica* es un sistema abstracto hipotético-deductivo que constituye una explicación o descripción acerca de un conjunto relacionado de observaciones o experimentos validado por especialistas en el área.

Es innegable que las teorías se constituyan en abstracciones humanas, y en tanto sean humanas hay que entenderlas y asumirlas como diferentes, como parte de ese otro que existe, sin embargo, lo que no resulta innegable de este hecho, es interpretar que por estar una teoría fundamentada en el rigor científico su validez sea incuestionable. Estas mismas ideas se materializan en el acto pedagógico cuando se asignan lecturas para su posterior



presentación, exposición, o facilitación (aquí no se cuestiona la actividad estratégica, sino la intencionalidad de la misma). Se crean disciplinas para la ingenuidad frente al texto, mas no para la posición crítica que requiere el estudiante como elemento indispensable para su transformación.

En tales escenarios estaremos incurriendo en faltas con repercusiones posteriores no sólo en el encuentro con el texto, en tanto asumiremos una posición repetitiva y memorística, sino que trascenderá como escenario idóneo para asumir ideas prestadas y pensamientos ajenos, con los cuales los estudiantes verán el conocimiento desde un pequeño espectro de la realidad, desde una sola óptica o, peor aún, desde varias ventanas, pero nunca desde su propia ventana.

Ver desde tus ojos y desde tu ventana implica reconocerte como sujeto en el acto pedagógico, implica asumir tareas donde el estudio sea un acto de reinventar, de recrear, de reescribir, donde se vitalice la curiosidad, el espíritu investigador y la creatividad, implica asumir “tareas de sujeto y no de objeto” (Freire, 1984/2005, p. 48).

## La desesperanza

La desesperanza no tiene otro nombre sino el de la parálisis de la conciencia, que lleva al inmovilismo y a la pasividad, que niega la existencia del otro, que niega las potencialidades y las capacidades del individuo, y que tiene su génesis en una visión fatalista del mundo. Dicha visión se pudiera definir como el conformismo social que ha llegado a minar el pensamiento humano, constituyéndose en un hecho egoísta y vil, con lo cual se concluye “no importa lo que suceda a mi alrededor y mucho menos al otro”, y si llegara a importar, finalmente se añade, ya nada se puede hacer.

Ante este hecho real y concreto pudieran estar presentes a nuestro modo de ver, casi de manera imperceptible, dos elementos subyacentes: el primero, que desnuda la idea de la minusvalía desde los referentes externos (el individuo visto como incapaz) y el segundo, que sorprendería aún más ante la posibilidad de perder poder, desvelando así la bajeza humana desde ideas egoístas como estas: si tu ganas poder, yo pierdo poder, en consecuencia no te reconozco, no me interesa que ganes poder.

En este sentido, podemos ver que el conformismo no solo proviene de un análisis defectuoso de la realidad como lo afirma Santos Guerra, sino que “tiene raíces claramente conectadas con la pereza y con el egoísmo” (2001, p. 27). Vista así la desesperanza en el ser humano alcanza dimensiones extremas que confluyen en la anulación del otro (no posee capacidades) y que además niega el incapacitamiento del mismo (no puede cambiar).

En este contexto, el compromiso de los profesores de hoy y del mañana debe orientarse al reconocimiento del continuo humano, asumirlo en movimiento constante, no como *espacio vacío*, como quien es ocupado por un lago que encontrando un lugar se deposita, se estanca, no trasciende, que aunque tiene movimientos superficiales, no se desplaza, no avanza, sino como *espacio abierto*, libre, que se une al movimiento de los ríos curiosos dispuestos a enrumbar nuevos cauces, que se agitan juntos, que arrastran con impurezas y que siempre retornan distintos y transformados.

## Lo individual del proceso

Una de las grandes lecciones dada por el maestro Jesús en los años treinta era acerca del compromiso personal de cada individuo en la comprensión de la palabra, haciendo énfasis en lo individual del proceso como uno de los aspectos más relevantes de la enseñanza.

“Oíd: he aquí, el sembrador salió a sembrar; y al sembrar, aconteció que una parte cayó junto al camino y vinieron las aves del cielo y la comieron. Otra parte cayó en pedregales, donde no tenía mucha tierra; y brotó pronto, porque no tenía profundidad de tierra. Pero salido el sol, se quemó; y porque no tenía raíz se secó. Otra parte cayó entre espinos; y los espinos crecieron y la ahogaron, y no dio fruto. Pero otra parte cayó en buena tierra y dio fruto, pues brotó y creció, y produjo a treinta, a sesenta y a ciento por uno” (San Marcos, 4:3-8).

¿Qué lecciones para el maestro de hoy encontramos en esta parábola?, ¿qué tipo de situaciones encuentran los docentes en el aula? Para responder estas interrogantes nos permitimos comparar al sembrador con el docente, quien intenta esparcir la semilla del conocimiento y, en este caso, la reflexión y la acción frente a ella. La parábola del sembrador deja clara la función del terreno en la producción de los frutos, ya que dependiendo de las potencialidades como terreno fértil producirá a treinta, a sesenta y a ciento por uno.

En el contexto áulico el docente se encontrará con tantas razones respecto de su interés por estudiar cómo entre tantos estudiantes haya algunos con una visión limitada de su proceso de formación, otros que desde la primera sesión se entusiasman, pero que en la medida que se robustecen las exigencias académicas, aunado a los compromisos, desisten y abandonan; otros que permanecen, culminan su proceso de formación pero que al menos en apariencia, no dan evidencias de transformación y, afortunadamente, otros que se empoderan, que reconocen lo trascendental de su desempeño para su transformación.

El abordaje de una práctica educativa generalmente se realiza desde un referente teórico que lo sustenta, el mismo que está impregnado de expectativas en función de



lo que se espera que suceda, aunque ciertamente no desde un punto de vista determinista, pero sí desde un punto de vista optimista sobre lo que se espera acontezca, este elemento emotivo vinculado a lo que se espera suceda en el aula de clase pudiera convertirse en un elemento detonante de inconformidades y frustraciones para el docente en el caso de no ser positiva su experiencia.

Reconocer la heterogeneidad de intereses, la dedicación y la disciplina que los estudiantes ponen de manifiesto en el aula, puede ayudar en estos casos a comprender que los procesos de aprendizaje son individuales y que más allá del aparente fracaso del estudiante a propósito de los espinos que lo ahogan y que no permiten que emerja renovado, la esperanza nos la da precisamente al reconocernos inacabados, con lo cual se desestima el cambio y la transformación sólo *in situ* (en el aula), por lo que se espera que el o la estudiante se transforme en su propio proceso y cuando él o ella lo decida.

En este sentido, el reconocimiento de la pluralidad de comportamientos en el contexto áulico debe ser un referente que le permita al docente optimizar su acción educativa ofreciendo experiencias ricas en elementos reflexivos y críticos, que armonicen con el sentir y la necesidad del estudiante, lo cual garantizará en alguna medida la pertinencia de lo aprendido, que en algún momento emergerá.

Así mismo, la visión de la acción pedagógica deberá contemplar también un espacio de incertidumbre en tanto nos vinculemos con lo humano, en el que no todo es definitorio; así como la evaluación numérica no define cuánto aprendió un estudiante.

## 5. Consideraciones finales

A manera de conclusión podemos decir que la resignificación de la institución escolar debe ser la razón que

motorice nuevas acciones en el hecho educativo, opciones que refresquen, renueven, y revitalicen el contexto áulico, en este sentido las interacciones que se vivencian en él deberán trascender a la recepción y memorización del conocimiento y aún llegar más allá de ello, por cuanto se considera que no es suficiente incluso con ofrecer a los estudiantes espacios para la construcción del conocimiento de manera autónoma, porque el fin último de la educación no es la adquisición de conocimientos *per se*, sino el uso que se haga de ese conocimiento. Es aquí donde se pone de manifiesto el elemento teleológico de la educación que reclama la formación de un ciudadano no solo libre y apto para vivir en democracia sino participativo y protagónico en las transformaciones que requiere la sociedad.

Con base en lo anteriormente expuesto nos preguntamos, qué implican la participación y el protagonismo; a nuestro entender, es ir más allá de la opción a manifestarse; significa presentar nuevas voces, o pronunciar el mundo desde nuevos horizontes. Es proponer nuevas opciones. Es accionar cambios que se renueven en la reflexión emergiendo renovados cada día.

Ahora bien, cómo acercarnos a esa formación y transformación en medio de la carencia de espacios para la reflexión, la contestación y la proposición. Sería casi imposible formar un ciudadano crítico, participativo y protagónico en medio de la rigidez y la repetición. De allí la importancia de esta propuesta como elemento transformador ante las prácticas tradicionales; una alternativa viable para la construcción de la pertinencia escolar en el marco de la formación del ciudadano que la sociedad demanda. <sup>®</sup>

\* Especialista en Psicología. Profesora Asistente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Miranda "José Manuel Siso Martínez", adscrita al Departamento de Pedagogía. Miembro activo del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

## Bibliografía

- Chávez, H. (Conferencista). (2006, abril 19). Acto con los estudiantes de la facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Paraguay. [Programa de TV] Caracas: Venezolana de Televisión.
- Flores Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. (2da ed.) Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Freire, P. (2003/2006). *El grito manso*. Buenos Aires, (2da. reimpresión de la 1ra. ed.) Argentina: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 2003).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2da. ed. En español; Jorge Mellado, trad.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1970).
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. (17ma. ed. en español; Stella Mastrangelo, trad.). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1984).
- Manifiesto de mayo francés 1968* [Documento en línea]. Recuperado el 29 de noviembre de 2006 en <http://www.fmmeducacion.com.ar/Historia/Documentoshist/1968manifiestomayofrances.htm>



## Bibliografía

- Ministerio de Educación y Deportes de Venezuela. (2001, diciembre). Políticas, y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006. Caracas: Autor.
- Monedero, J. C. (2006, noviembre). La educación bolivariana y la superación de la escuela capitalista [Grabación en casete de la ponencia presentada en el Foro Mundial de Educación. I Foro Temático Venezuela, Caracas].
- Montero, M. (2005). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria. La tensión entre comunidad y sociedad*. (2da. reimpresión de la 1ra. ed.) Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rama, C. (2005). *Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina. Colección Educación Superior en Venezuela*. Caracas, Venezuela: Convenio IESALC-UNESCO/ IPASME.
- Reimers, F. (Mayo, 2002). Las tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado el 15 de marzo de 2006 en <http://www.oei.org.co/>.
- Salinas, J. (1995). Cambios en la comunicación, cambios en la educación. En: L. M. Villar y J. Cabero, (coord.): *Aspectos críticos de una reforma educativa*. (pp. 61-73). Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Santos Guerra, M. A. (2001). *La escuela que aprende*. (2da. ed.). México: Morata.
- Segura, D., Arias, C., De la Rosa, L., López, D., Malagón, J., Moreno, G., Ospina, L., Valverde, D. y Vásquez, G. (1999). *La construcción de la confianza. Una experiencia en proyectos de aula*. Colombia: Polémica Educativa.
- Shor, I. (1992). *Empowering Education: Critical Teaching for Social Change*. The University of Chicago Press.

## AGUA: OBJETIVO ECONÓMICO-MILITAR DE WASHINGTON

Carlos Fazio.

A comienzo de 2006, en un discurso pronunciado en la prestigiosa Chatham House de Londres, el ministro de Defensa británico, John Reid advirtió que al combinarse los efectos del cambio climático global y los mermados recursos naturales, se incrementaba la posibilidad de conflictos violentos por tierras, agua y energía. Aunque existían precedentes, dado su alto rango, la predicción de Reid fue el anuncio oficial de que la era de las guerras por los recursos está próxima. Ya antes, la expresión más significativa de esa perspectiva había sido un informe preparado para el Pentágono, en 2003, por una consultora de California.

Bajo el título "Un escenario de abrupto cambio climático y sus implicaciones para la Seguridad Nacional de Estados Unidos", el documento advertía sobre la posibilidad de sucesos ambientales cataclísmicos y la emergencia de confrontaciones militares debido a la necesidad imperiosa de recursos naturales tales como energía, alimentos y agua, y no tanto por conflictos ideológicos, religiosos o de honor nacional.

Como esclarecían el discurso de Reid y el estudio del Pentágono, el mayor peligro no es la degradación de los ecosistemas per se, sino la desintegración de sociedades enteras, lo que produciría una hambruna descomunal, migraciones masivas y recurrentes conflictos por los recursos vitales.

En la perspectiva de Reid, en países pobres e inestables, el riesgo resultante podrían ser colapsos estatales, guerras civiles y migración masiva. Un ejemplo que puso entonces fue la guerra en Darfur, África.

A su vez, uno de los escenarios avizorados por el Pentágono era el uso de armas letales por los llamados "Estados guerrreadores", con la consiguiente proliferación de armas nucleares.

Continúa en la próxima pág.



Desde que Reid formuló su pronóstico han pasado dos años, y cinco desde que se conoció el informe del Pentágono. Como respuestas a esas predicciones, los países industrializados han venido confiando en su superioridad militar para hacerse de los recursos, así como en la fortificación de sus fronteras y costas y en leyes xenófobas para frenar la entrada de migrantes indeseables, que son criminalizados e, incluso, como en el caso de Estados Unidos, asimilados a la categoría de “terroristas”.

#### RELANZAMIENTO DE LA IV FLOTA

En ese contexto, no escapa que entre los objetivos del relanzamiento de la IV Flota del Pentágono por los mares y ríos de América Latina y el Caribe, está el posicionarse en las zonas ribereñas de países que cuentan con petróleo, gas natural y agua.

Se sigue la lógica imperial expuesta en el documento de Santa Fe IV (un tanque de pensamiento del partido Republicano), que en 2003 planteó que “los recursos naturales del hemisferio están disponibles para responder a nuestras prioridades nacionales”.

Poco después, en febrero de 2004, el diario inglés The Guardian dio a conocer un informe secreto de Andrew Marshall, consejero del Pentágono, en el cual advertía al presidente George W. Bush sobre “los oscuros efectos del calentamiento global en el planeta, a corto plazo”. La falta de agua potable, entre ellos.

El estudio sugería que Washington debería prepararse para estar en condiciones de apropiarse de ese recurso estratégico “... allí dónde esté, y cuando sea necesario”.

Da la casualidad que en América del Sur, más precisamente en la Cuenca del Plata, está el Acuífero Guaraní, el tercer reservorio subterráneo de agua dulce más grande del orbe, que supera en tamaño a España, Francia y Portugal juntos, y que puede abastecer durante 200 años a la población mundial.

El Sistema del Acuífero Guaraní abarca, aproximadamente, un área de un millón 195 mil kilómetros cuadrados, 70 por ciento bajo suelo brasileño, 19 por ciento en Argentina, seis por ciento en Paraguay y cinco por ciento en Uruguay.

Allí está ubicada la “triple frontera”, una zona de confluencia de Argentina, Brasil y Paraguay visualizada como un punto crítico por el Pentágono desde el 11 de septiembre de 2001, bajo la fabricación propagandística de que habrían “células dormidas” de Al Qaeda.

La excusa para establecer una base militar, instalar por lo pronto oficinas de la DEA y el FBI, hacer aprobar localmente leyes antiterroristas y negociar convenios de inmunidad para sus tropas.

Con ese andamiaje militar de carácter contrainsurgente, que opera en coordinación con los aparatos de seguridad de Estados Unidos en la zona, de CIA incluida, y su brazo “diplomático-civil”, la Agencia para el Desarrollo Internacional (USAID), por sus siglas en inglés), el despliegue de la IV Flota ahora, en los ríos interiores de los países del Cono Sur, indica que la Casa Blanca está posicionada y preparada, para librar la guerra por el agua en esa porción de su “patio trasero” contra sus competidores de la “vieja Europa”, Japón y China.

**Carlos Fazio.**  
**Tomado Diario vea.**  
**Caracas, 7 de septiembre de 2008.**  
**Página 30.**

