

**Una reflexión sobre la importancia de generar pensamiento social-critico en la
escuela**

**Trabajo de grado para optar por el título de Lic. En Educación Básica con Énfasis
en Ética, Valores Humanos y Educación Religiosa.**

Jose Eliecer Muñoz

Asesor

Mónica Jiménez

Magister en Hermenéutica Literaria

Corporación Universitaria Lasallista

Facultad de Ciencias Sociales y Educación

Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Ética, Valores Humanos y

Educación Religiosa

Caldas- Antioquia

2015

Tabla de contenido

| | |
|---|----|
| Introducción | 4 |
| Justificación..... | 6 |
| Pregunta problema | 10 |
| Objetivos | 11 |
| Marco teórico | 12 |
| Antecedentes legales | 12 |
| Génesis de la Reflexión. | 16 |
| <i>Sobre el concepto de pensamiento.</i> | 16 |
| <i>Desde la eudaimonia hasta la escuela de Frankfurt.</i> | 19 |
| <i>La escuela en perspectiva social.</i> | 23 |
| Lo que hemos heredado. | 26 |
| Esbozos sobre las cárceles. | 26 |
| <i>Dialéctica del amo y el esclavo.</i> | 30 |
| <i>Constructores de cultura.</i> | 33 |
| Freire, Zuleta y Mejía frente a la educación bancaria..... | 36 |
| <i>El sujeto democrático.</i> | 40 |
| <i>Panorama colombiano.</i> | 43 |
| Responsabilidad social..... | 45 |
| Conclusiones..... | 48 |
| Referencias Bibliográficas | 50 |

Resumen

Abordar el servicio social del estudiantado desde una perspectiva de construcción de pensamiento, es el objetivo que se ha propuesto esta reflexión. Para ello, se vale de una presentación histórica de los elementos que han configurado el pensamiento desde una perspectiva filosófica hasta llegar a la escuela de Frankfurt de donde retoma algunos postulados para plantear una meditación que toma el servicio social y la dinámica pedagógica que subyace en la misma como una forma de hacer filosofía, no solamente desde lo teórico, sino desde los elementos que puedan ayudar a analizar los contextos que los mismos jóvenes habitan y en ese sentido transformarlos desde una praxis liberadora. Para ello se retoman las prácticas de proyección social del colegio La Salle-Bello con miras a hacer de las mismas, prácticas que contribuyan a la construcción de pensamiento Social-Critico transformador.

Abstract

Addressing social service students in a building perspective thinking, is the object which this reflection has been proposed for this purpose uses a historical analysis of the elements that have shaped the thinking up to the Frankfurt school where takes some postulates to raise a meditation that takes the social service and educational dynamics behind it as a way of doing philosophy not only from theory but from the elements that can help analyze the contexts that they inhabit and young sense that transform from a liberating praxis. For them social practices projection-Bello La Salle College with a view to making them, practices that contribute to the construction of Social-Critical thinking
retake

Palabras clave.

Thought, Knowledge, Critical social thought, *praxis*, transformation.

Introducción

El presente trabajo pretende realizar una reflexión sobre las prácticas de proyección social con miras a plantear una perspectiva que aborde las mismas como posibilidad de construcción de pensamiento social-critico.

A partir de lo anterior, se hace una contextualización de las prácticas de proyección social que los jóvenes del Colegio La Salle-Bello realizan en la cárcel Bellavista de este municipio, buscando resaltar algunas de las principales falencias que la misma presenta; para el caso, estas falencias se evidencian en: desconocimiento de la realidad global del contexto que se interviene por parte de los jóvenes. La falta de sistematización de las experiencias vividas y el impacto que las mismas tienen en el contexto intervenido. La poca reflexión académica que se hace sobre el trabajo realizado, lo que no permite construir un pensamiento Social-Crítico.

El trabajo se encuentra dividido en cinco capítulos los cuales están así: en el primer capítulo se aborda todo lo referente al marco legal que sustenta toda la propuesta, haciendo un análisis de las respectivas leyes y como las mismas han tenido una aplicabilidad poco eficiente en las instituciones. En el segundo capítulo, se aborda todo lo referente a andamiaje o esqueleto de la propuesta donde se desarrollan los conceptos que componen la misma y la perspectiva que esta propuesta retoma para el desarrollo de estos en la educación. En el tercer capítulo se analizan los presupuestos conceptuales que tenemos en este momento para el desarrollo de la propuesta. Estos presupuestos se entienden desde un análisis del concepto de cárcel como fenómeno social y su abordaje desde la filosofía, el de los procesos de estructuración cultural como resultado de la mediación del conocimiento y las ideas y el poder que se tiene

actualmente sobre el mismo y por ultimo la relación que tiene el sujeto con estas dinámicas.

En el cuarto capítulo se retoman tres autores latinoamericanos que ahondan en la problemática de la educación actual y cómo este proceso debe replantearse si se quiere hacer de la educación algo significativo.

Siguiendo la línea de estos tres pensadores, se desarrolla lo que esta propuesta pretende hacer a manera micro en el desarrollo de los planes de estudio.

Por ultimo en el capítulo quinto, desarrollo la experiencia realizada en la cárcel Bellavista hasta el año anterior (2013) y como la misma nos arrojó las perspectivas de análisis de la propuesta que aquí se desarrolla, de igual forma en este mismo capítulo a manera de conclusión se presentan las ideas que de esta reflexión he logrado extraer.

Justificación

A partir de la ley 115 de 1994 en el artículo 97, se reglamenta para todas las instituciones de educación media, garantizar la prestación del servicio social de los jóvenes estudiantes que aspiran al título de bachiller en Colombia; dicho artículo, es desplegado de manera mucho más contundente por el decreto 1860 en el artículo 39 donde retoma el servicio social estudiantil en los siguientes términos.

El servicio social que prestan los estudiantes de la educación media tiene el propósito principal de integrarse a la comunidad para contribuir a su mejoramiento social, cultural y económico, colaborando en los proyectos y trabajos que lleva a cabo y desarrollar valores de solidaridad y conocimientos del educando respecto a su entorno social. Los temas y objetivos del servicio social estudiantil serán definidos en el Proyecto Educativo Institucional (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994. 19)

Sin embargo, aunque en el decreto está planteado de manera explícita que el servicio social tiene como intención la integración del joven en su comunidad para la transformación de esta, es claro de igual manera que este proceso se ha convertido más en un requisito con el cual se debe cumplir por obligación que por convicción de dicha transformación.

Esta dificultad, de ver el servicio social como una carga a la que hay que responder para poder graduarse, no radica únicamente en el imaginario que sobre el mismo se ha creado sino también en la falta de gestión de muchas instituciones que han dejado este tema a un lado de sus procesos de desarrollo curricular.

Como segundo aspecto, el servicio social desde el decreto, busca que el joven genere conocimiento desde su vinculación a la comunidad para que a partir de ese conocimiento pueda generar procesos de transformación en la misma.

La dificultad de estos procesos de proyección social en las instituciones educativas y en especial las de educación confesional, radica en que el proceso de proyección social se ha entendido como un proceso de asistencialismo que no trasciende una dimensión de impacto.

Este proceso se describe desde tres aspectos que en la práctica quedan evidenciados.

1. Conocimiento: la realidad social en la cual los jóvenes pretenden desarrollar su trabajo de intervención, no se presenta como realidad la cual hay que superar sino como realidad por la cual hay que conmoverse y sentir compasión.
2. Impacto: el proceso de conocimiento desde una dinámica de conmoción y compasión genera un segundo dinamismo que es el impacto, este proceso esta mediado más por la reacción que por la racionalización del proceso, lo que lleva a generar propuestas más de carácter asistencial que de transformación.
3. Intervención: en continuidad con lo anterior, el proceso de intervención que se genera a partir de esta realidad va orientado a actividades más de carácter asistencialista y de momentos que de verdaderos procesos de transformación.

Son pocos los procesos estructurados en los cuales se puede dar cuenta de verdaderos procesos de transformación. Fuera de que de igual forma existen instituciones que sin ningún tipo de escrúpulo, emiten certificados de alfabetización en donde los jóvenes no supieron ni que realizaron ni cuando lo realizaron.

Como tercer elemento, el decreto define que los límites del servicio social serán definidos por cada institución en el PEI (proyecto educativo institucional), sin embargo queda evidenciado que estos procesos no son retomados por el mismo y no hay un despliegue claro que tenga metas y objetivos definidos sobre lo que se quiere alcanzar con la proyección social; existen solo menciones dentro del mismo, más por cumplir con requisito de ley que por vincular verdaderos procesos.

A partir de estos tres elementos, queda evidenciado que el proceso de servicio social en muchas instituciones es un proceso poco reflexionado y de poco seguimiento. De igual forma existe una grave falencia que tiene que ver con una propuesta de método clara que permita a través del servicio social cumplir con lo que el decreto se plantea como fin y es el mejoramiento de las condiciones sociales, culturales y económicas del lugar donde el joven de desenvuelve.

Como segundo elemento, desde la educación católica y mucho más específico desde los procesos de pastoral juvenil y vocacional que se manejan en las obras educativas adscritas al distrito lasallista de Medellín, se han hecho algunos aportes a este proceso que obedecen más a dinámicas de evangelización que a procesos de sistematización. A inicios del siglo XIX con la juventud obrera católica de Bélgica, se creó el método ver, juzgar, actuar, revisar y celebrar que tenía como fin: iluminar la vida y la realidad a partir de la fe, evitando así el divorcio fe-vida.

Sin embargo, este proceso queda desarticulado cuando se quiere generar una propuesta de trabajo sistemático que trascienda el mero criterio de evangelización como también el mero hecho de asistencialismo como se desarrolló anteriormente.

Con base a lo anterior, este trabajo pretende desarrollar una propuesta que permita abordar el servicio social del estudiantado, desde una óptica de construcción de pensamiento Social-crítico que lleve al joven a intervenir la realidad no solo desde un mero asistencialismo que sería la primera parte del trabajo, sino también desde una transformación de mentalidad en la forma de abordar la reflexión sobre las realidades intervenidas.

Pregunta problema

¿Qué dinámicas de transformación a nivel personal y de contexto se generan a partir del trabajo de proyección social que realizan los jóvenes de la pastoral de grado decimo del colegio la Salle Bello en el pabellón de marroquinería de la cárcel bellavista del municipio de Bello?

- ¿Qué imaginario tiene el joven que participa en el proyecto de la cárcel Bellavista del Municipio de Bello sobre lo que es el pensamiento social crítico?
- ¿Cómo se sistematiza la experiencia de proyección social con miras a cualificar el proceso y el trabajo de los jóvenes en este proyecto?
- ¿Qué proceso de producción de pensamiento tienen los jóvenes que participan en el proyecto de la cárcel Bellavista sobre el trabajo que realizan?
- ¿Qué intervenciones se realizan a partir de las categorías trabajadas en el proceso de reflexión?

Objetivos ¹

General

Narrar el impacto que tiene el proceso de proyección social en los jóvenes de grado decimo del colegio La Salle Bello a partir de la intervención que realizan con los reclusos del pabellón de marroquinería de la cárcel bellavista desde la metodología de trabajo IAP (Investigación, acción, participación).

Específicos

- Conocer el imaginario que tiene el joven del colegio La Salle sobre proyección social.
- Generar un proceso de sistematización de experiencias que permita abordar categorías para el trabajo de intervención social.
- Desarrollar una compilación del trabajo-diagnóstico realizado por los jóvenes que permita generar estrategias de intervención en el contexto estudiado.

¹ El trabajo en un primer momento se había planteado responder a todos estos objetivos, sin embargo y por motivos ajenos a mi voluntad solo se pudo plantear una reflexión teórica de la orientación que se le quería dar al mismo para lograr dichas metas.

Marco teórico

Antecedentes legales

A partir de la ley 115 de 1994, el gobierno por medio del ministerio de educación nacional, explicita el servicio social obligatorio del estudiantado, para la modalidad de bachiller académico, como servicio que se presta en los grados que corresponden a la media académica, dicho servicio será reglamentado en su desarrollo por el mismo gobierno y en este caso por el ministerio de educación nacional quien es el responsable del despliegue de todo este procedimiento.

Dos años después de publicada dicha ley, el gobierno reglamenta el artículo 66 y 97 - que hablan sobre el servicio social en la misma- con la resolución 4210 del 12 de septiembre de 1996, de la cual, vale la pena hacer algunas menciones por el peso y la importancia que va a tener el nuevo enfoque de este proceso en el desarrollo curricular. Como primer aspecto, la resolución alude a la ley 115 para argüir, que en la misma se concibe el servicio social del estudiantado como un componente importante del desarrollo curricular que tiene como fin la formación integral del estudiante, esta integralidad de la formación se entiende como un proceso personal, cultural y social que tiene en cuenta la dignidad, los derechos y deberes de la persona.

Como segundo elemento, la implementación del servicio social en las obras educativas, tienen como finalidad trascender las barreras del mero espacio donde se desarrolla la dinámica de enseñanza-aprendizaje, e ir a otros tres escenarios que complementan el proceso de formación, para el caso: la familia, el ambiente y la sociedad.

Es propósito de la prestación del servicio social, según la resolución, esta condensado en los siguientes objetivos:

- Sensibilizar al educando frente a las necesidades, intereses, problemas y potencialidades de la comunidad, para que adquiera y desarrolle Compromisos y actitudes en relación con el mejoramiento de la misma.
- Contribuir al desarrollo de la solidaridad, la tolerancia, la cooperación, el respeto a los demás, la responsabilidad y el compromiso con su entorno social.
- Promover acciones educativas orientadas a la construcción de un espíritu de servicio para el mejoramiento permanente de la comunidad y a la prevención integral de problemas socialmente relevantes.
- Promover la aplicación de conocimientos y habilidades logrados en áreas obligatorias y optativas definidas en el plan de estudios que favorezcan el desarrollo social y cultural de las comunidades.
- Fomentar la práctica del trabajo y del aprovechamiento del tiempo libre, como derechos que permiten la dignificación de la persona y el mejoramiento de su nivel de vida. (MEN, 1994. 2)

Ahora bien, dichos objetivos, al ser llevados a la práctica, adolecen de serios procesos de seguimiento y rigurosidad en cuanto a desarrollo curricular en algunas de las instituciones educativas, para el caso, por ejemplo, el Colegio La Salle Bello, quizá, esta dolencia viene dada por el hecho de concebir el servicio social como un mero requisito de ley y no como un proceso que va a la par en el desarrollo de las

actividades académicas propias de las áreas del conocimiento contempladas en la misma ley 115.

Uno de los aspectos que desarrolla la resolución y que afecta de manera directa la escuela en su misma estructura, tiene que ver con la implementación del PEI (proyecto educativo institucional), para el planteamiento de la resolución, al ser el servicio social un proceso que va anclado al desarrollo curricular de la misma, este debe ir de igual forma contemplado en la columna vertebral, como lo es el PEI. Para la implementación de los procesos pedagógicos de proyección social, -que es como los denomina la resolución- en el PEI, se debe cumplir los siguientes criterios, que en continuidad con los objetivos anteriores, busca garantizar el cumplimiento de los mismos desde la misma estructura.

- El servicio social estudiantil deberá permitir la relación y correlación del desempeño académico de los estudiantes en las distintas áreas del conocimiento y de la formación, con su desarrollo personal y social.
- Los proyectos pedagógicos del servicio social estudiantil que se adopten en el plan de estudios, deberán ser integrales y continuos, esto es, que brinden una sistemática y efectiva atención a los grupos poblacionales, beneficiarias de este servicio.
- Los proyectos pedagógicos del servicio deben constituir un medio para articular las acciones educativas del establecimiento con las expresiones culturales locales, satisfacer necesidades de desarrollo comunitario e integrar acciones adelantadas por otras organizaciones sociales, en favor de la comunidad

- El servicio social atenderá prioritariamente, necesidades educativas, culturales, sociales y de aprovechamiento de tiempo libre, identificadas en la comunidad del área de influencia del establecimiento educativo, tales como la alfabetización, la promoción y prestación de la salud, la educación ambiental, la educación ciudadana, la organización de grupos juveniles y de prevención de factores socialmente relevantes, la recreación dirigida. (MEN, 1994. 3)

Siendo así, desde la misma resolución 4210, la relación que existe entre servicio social y crecimiento pedagógico o académico es mucha, ya que el servicio social es un proceso que se ha vinculado a la enseñanza y dinámica de la escuela como complemento de los aprendizajes y el conocimiento que en la misma se desarrolla.

Así pues, desde ámbito legal, el servicio social está concebido, no como una dinámica que despierta solamente los valores de solidaridad y sensibilidad ante la realidad social, sino que busca generar de igual forma una construcción de conocimiento, desde una dinámica diferente a los procesos del aula.

A partir de lo anterior, la implementación de una propuesta que pueda aprovechar de la mejor manera esta herramienta de construcción de saber con la cual cuentan las instituciones, se hace indispensable y a la vez ambiciosa. Para ello, se debe hacer una delimitación clara de los conceptos y el campo del saber sobre el cual se quiere trabajar para no perder el horizonte de la misma.

Génesis de la Reflexión.

En el 2012, la Universidad de La Salle de Bogotá, hace la publicación del numeral cincuenta y ocho de su revista con el título de escuelas de pensamiento, de este título provocador nace la propuesta del servicio social como proceso que busca construir pensamiento de la mano de los jóvenes que asisten al mismos, especialmente al de la cárcel Bellavista como lo es el caso del Colegio La Salle Bello.

Son tres los conceptos que engloban toda la estructura de la propuesta, de estos tres macro conceptos, se desprenden otros que de igual forma apoyan el despliegue de los mismos.

En primer lugar, nos acercamos a delimitar lo que se entiende por pensamiento para llegar así a mirar lo que implica este concepto en el desarrollo de la escuela desde la perspectiva de análisis que propone la escuela de Frankfurt y como este proceso se traslada al campo de proyección social.

Sobre el concepto de pensamiento.

Para llegar al pensamiento, se debe partir de la actividad misma de pensar; según Sánchez León (Sanchez, 2012), el pensar tiene que ver más con una actividad externa que con procesos internos, para la autora, el significado de la palabra tiene que ver con el proceso que se sigue al momento de comprobar el peso de un objeto según la ascendencia latina de la palabra, para posteriormente tomar una decisión.

En continuidad con la línea de la autora, este proceso de sopesar en los primeros filósofos se convirtió en un examen del día por medio del cual se sopesaba

cada uno de los acontecimientos vividos durante el mismo; esta actitud, fue generando entonces dos actitudes fundamentales: el interés y el aprender.

Sin embargo este “pensar” a lo largo de la historia se fue relegando y fue absorbido en la modernidad por las ciencias bajo premisas de objetividad. La autora partiendo de este antecedente, va a retomar una definición de Heidegger (Heidegger, 2005) quien plantea el pensamiento como la forma de habitar las cosas, tal cual se presenta en el libro “Que significa pensar” y que se ampliara en los siguientes términos:

Pero el hombre incluye en su propia denominación la capacidad de pensar, y esto con razón. Él es, en efecto, un viviente racional. La razón, la ratio, se desarrolla en el pensamiento. Como el viviente racional, el hombre ha de poder pensar, con tal que quiera hacerlo. Pero quizá el hombre quiera pensar y no lo logre. A la postre, en este querer pensar pretende demasiado y, por ello, puede demasiado poco. El hombre puede pensar en cuanto tiene la posibilidad para ello. Pero esa posibilidad no nos garantiza todavía que seamos capaces de hacerlo. Lo cierto es que solo somos capaces de aquello que apetecemos. Y, en verdad, apetecemos solamente lo que, por su parte, nos anhela a nosotros mismos y nos anhela en nuestra esencia, en cuanto se adjudica a nuestra esencia como lo que nos mantiene en ella. Mantener (manutención) significa propiamente proteger, dejar pacer en la tierra de pastos. Sin embargo, lo que nos mantiene en nuestra esencia solo nos sustenta mientras nosotros mismos por nuestra parte retenemos lo que sostiene.

Lo retenemos si no lo dejamos escapar a la memoria. La memoria es a la congregación del pensamiento. ¿Con miras a qué? Con miras a lo que nos sostiene, en cuanto esto es pensado para nosotros, pensado precisamente porque es lo que merece pensarse. Lo pensado es lo regalado con un recuerdo, regalado porque lo apetecemos. (Heidegger, 2005. 15)

En este proceso, el habitar las cosas, no es una trasmisión de pensamientos o de saberes que otros han construido; Heidegger retoma el pensamiento como algo deseado y como algo correspondiente al sujeto quien es el que debe hacerse consiente de su capacidad de pensar, esta capacidad de pensar no lo lleva a plantearse disertaciones que van más allá de su ser ahí (*Dasein*) como realidad inmediata a él.

Como se retoma en la cita, el pensar es el proceso de rumiar, de discurrir no en opiniones dadas a mi ser e ideas previas sino en la libertad de permanecer en lo que me interesa, el pensar es una cuestión libre, y es libre porque es algo que le es propio al sujeto consiente de esta capacidad y consiente de su ser ahí, ahora bien, más adelante continua Heidegger (2005. 15): “Lo que más merece pensarse es que nosotros todavía no pensamos; todavía no, aunque el estado del mundo se hace cada vez más problemático” y es aquí donde se ha escapado la capacidad misma de pensar, capacidad que se ha extraviado en otras discusiones que no responden a este mundo problemático como termina Heidegger y que llevan al hombre a otras discusiones diferentes a las de su entorno como se desarrolla en capítulos posteriores.

Sin embargo, esta realidad del pensamiento que hoy preocupa, ha tenido un desarrollo histórico que se aborda a continuación como segundo elemento, el cual desemboca en una propuesta de análisis de la realidad que resulta interesante y sugestiva.

Desde la eudaimonia hasta la escuela de Frankfurt.

Iniciamos la modernidad con la emancipación de las ciencias sobre la filosofía. Si bien, habían transcurrido tres periodos anteriores, la época clásica, con todo el desarrollo de pensamiento que se dio a partir de los filósofos en donde la filosofía tenía como fin último la reflexión sobre la Eudaimonía *ευδαιμονία* y en ese sentido la organización de la sociedad como culmen de dicha aspiración, llega la medievalidad con otras aspiraciones diferentes a las constituidas en este periodo. Para la medievalidad el centro de la discusión se va a centrar en la relación con Dios a partir del acompañamiento y estructura conceptual que hacen autores como Tomas de Aquino y San Agustín, faros del pensamiento medieval, quienes con sus disertaciones teológicas llevan a plantear cómo debe ser esa relación Hombre-Dios con el fin de encontrar la felicidad en el ser supremo tal cual lo hizo Abraham y Moisés con el pueblo de Israel.

La medievalidad no olvida el pensamiento construido por los filósofos clásicos, antes por el contrario adapta los mismos a la línea de pensamiento de la misma estructura, tal cual lo decía anteriormente, pensamiento que va en línea de encontrar y vivir una buena relación con Dios.

Sin embargo y en el transcurrir del tiempo, esta concepción del hombre como ser para Dios y no para sí mismo, empieza a generar campos de reflexión donde se retoma la figura del hombre como centro y fin del pensamiento y la producción, es así entonces como llegamos a la etapa casi transicional de la modernidad como lo fue el renacimiento, en ella, el hombre se convierte en el centro del debate, en el centro de las ideas.

La producción cultural, literaria y artística de la época toma como centro al hombre, hombre que había sido puesto en un segundo lugar en la medievalidad por la imagen de Dios, a estas alturas del desarrollo cultural, la expresión del hombre reclamaba una manera de poder manifestarse, salir de ese retardo que había vivido durante la medievalidad y en gran medida dejar que sus pulsiones, pasiones y formas de entenderse y de verse a sí mismo, empezara a ocupar el centro de la cultura.

Pasada esta etapa de transición, llegamos a la modernidad en donde la filosofía sufre una ruptura; podríamos hablar del cisma de las ciencias, quienes en el siglo XVII rompen relaciones con la filosofía en un proyecto independentista que tenía como fin dejar la reflexión teórica en la que se había convertido la filosofía y pasar a un elemento práctico en donde todas estas disertaciones puedan llevarse a al campo de la acción.

El espíritu racional que caracteriza esta época, no da cabida a divagaciones teóricas que no tengan un asiento en lo real, en lo demostrable en lo que se pueda comprobar, en esa medida y movidas por el mismo espíritu, en el siglo XIX vemos de igual forma como las ciencias sociales se desprenden de la corriente filosófica y emprenden de igual forma su camino demostrativo, un camino que tiene como principal herramienta, el empirismo.

Transcurren algunos años después del último cisma, el de las ciencias sociales, cuando es el mismo empirismo el que empieza a generar inconformidad en las ciencias que lo pregonaban; es así como se ve la necesidad nuevamente de volver a la filosofía como elemento de reflexión que enriquece este que hacer empírico y práctico logrado en la modernidad.

Ante este vacío, aparece una de las escuelas de las cuales me quiero valer para fundamentar toda la propuesta que presento en este trabajo.

La escuela de Frankfurt nace como preocupación de algunos autores que retoman los conceptos de pensadores como Marx, Freud, Nietzsche (maestros de la sospecha según Ricoeur) y Hegel como mediadores de una reflexión filosófica sobre la prácticas sociales que permitan generar nuevamente un acercamiento entre la práctica y la reflexión filosófica, estos autores no desconocen el avance que se ha tenido en la práctica a partir del empirismo. sin embargo ellos consideran que puede hacerse de esta práctica, una reflexión más profunda que permitan abordar de una manera más sistemática y seria las realidades sociales para su posterior transformación, de ahí que la misma inaugure un proceso de pensamiento conocido como pensamiento crítico o filosofía social.

La escuela de Frankfurt según Sotelo,(1989), actualiza dos elementos: primero, toma al *sujeto* como razón teórica y el segundo, toma al *objeto* como razón práctica, esto a partir de una relectura que se hace de la filosofía olvidada de Marx, la cual tiene como fin una razón con responsabilidad práctica. El proyecto de vincular ciencia y filosofía en algún momento tomo direcciones totalmente diferentes siendo así que la

ciencia se convirtió en pragmatismo y la filosofía en campo netamente reflexivo como anteriormente se describe.

El logro al que se llega con la modernidad, es que esta, alcanza procesos de formalización de los elementos teóricos que se logran a través de las ciencias naturales, ahora bien el reto que va a tener la nueva experiencia de pensamiento crítico, consiste en llevar estos elementos formales al estudio de lo humano sin caer en el riesgo de cosificar al mismo.

La forma que se descubre para abordar los problemas sociales, va a ser fruto de esta disertación y tiene dos componentes esenciales: se aborda desde la teoría crítica como construcción de referentes o corpus teóricos y la segunda desde un abordaje objetivo, que tiene como principio los procesos de formalización que han alcanzado las ciencias naturales y garantizan como su nombre lo expresa, objetividad en el proceder.

La relectura que se hace de la doctrina Marxista, permite que se retome el principio pregonado por él mismo de que, el individuo existe porque consume lo que produce, en este sentido, el estudio de esta frase en contexto se hace desde el método anteriormente descrito sin descuidar otros elementos de la teoría de dicho autor que retomamos factores como: el hombre es creador de su entorno o también que: no se puede entender la sociedad como algo por separado como más adelante lo desarrollaría Parsons.

En este orden de ideas, la escuela de pensamiento crítico se convierte en filosofía contemporánea en cuanto retoma el pensamiento, el *logos* como manera de abordar en un primer momento las dinámicas sociales creadas por el mismo hombre, en un segundo momento, es ciencia en cuanto integra los elementos que halla de

manera objetiva a un conjunto que es la sociedad. A todo este proceso se suman dos elementos que le son fundamentales: el primero tiene que ver con la historia como patrón de interpretación del presente a partir de procesos hermenéuticos, y el segundo tiene que ver con la aportación que hace el señor Hegel con la dialéctica como manera de hacer inteligible el mundo que vivimos.

En conclusión, la escuela de Frankfurt ha creado una línea de pensamiento de la cual se han referenciado diferentes autores en la actualidad, algunos de ellos abordados en esta disertación y que tienen como fin último en sus abstracciones teóricas, abrir una perspectiva diferente de pensamiento frente a lo ya establecido.

La escuela en perspectiva social.

Desarrollado el concepto de pensamiento como manera de permanecer en las cosas que nos deben preocupar y esto como resultado de ser consciente de mi ser ahí racional, no determinado ni limitado sino como realidad ahí, (*Dasein*) y el concepto de escuela de pensamiento, desde la perspectiva de Frankfurt de pensamiento social-critico, como posibilidad de abordar lo ya establecido de manera diferente, es necesario aterrizar la reflexión a un engranaje que vaya articulando todo este discurso a la proyección social como elemento que permita la construcción de ese pensamiento al cual se ha venido haciendo referencia.

Intentando una aproximación de los elementos anteriores a los procesos pedagógicos de proyección social en específico, se entiende entonces que la escuela si quiere generar pensamiento Social-critico, debe tener presente que el centro de su

pensamiento en cuanto a proyección social se refiere, deben ser los problemas que verdaderamente son importantes para esta sociedad ya problematizada; en esa misma línea, el abordaje de los mismos debe abrir una perspectiva de reflexión diferente a lo establecido según los postulados de la escuela de Frankfurt, sin embargo, aparece una dificultad en la escuela y es la relación que la misma hace sobre pensamiento y conocimiento, inclinándose mucho más por el segundo concepto tomando el primero como medio.

Partimos de la noción presentada sobre el pensamiento como forma de habitar las cosas, sin embargo el pensamiento como dinámica que precede el conocimiento, debe definir los límites que sobre el concepto de conocimiento aborda y es aquí donde se considera, está el meollo del asunto en la escuela. Es importante examina y tratar de hacer una caracterización y delimitación del concepto de conocimiento para no transgredir fronteras que puedan perjudicar la reflexión.

Retomemos los planteamientos que desarrolla Hegel, (2010) sobre el concepto de conocimiento. Para Hegel, no podemos acercarnos al conocimiento como algo estático, como algo dado en sí, el conocimiento es de por si algo cambiante en la medida que es el sujeto quien percibe el mismo. El filósofo alemán retoma el conocimiento que sobre algún elemento se tenga como algo que no posee una verdad en si sino una interpretación que sobre el mismo se ha hecho, en ese sentido, continua Hegel, al interpretar los fenómenos, se desarrollan y estructuran conceptos que encierran en sí, la interpretación que sobre los mismos se ha hecho; sin embargo estos conceptos no poseen la verdad del asunto en sí:

Para ilustrar por medio de algunos ejemplos, tenemos que en la proposición Dios es el ser el predicado el ser; este predicado tiene una significación sustancial, en la que el sujeto se esfuma. Ser no debe ser, aquí, el predicado, sino la esencia, pues con ello, Dios parece dejar de ser lo que es por la posición que ocupa en la proposición, es decir, el sujeto fijo. El pensamiento, en vez de pasar adelante en el tránsito del sujeto al predicado, se siente, al perderse el sujeto, más bien entorpecido y repelido hacia el pensamiento del sujeto de un modo inmediato en el predicado, puesto que el predicado mismo se expresa como un sujeto, como el ser, como la esencia, que agota la naturaleza del sujeto; y así, en vez de recobrase a sí mismo en el predicado y moverse libremente para razonar, el pensamiento se encuentra más hundido en el contenido o, por lo menos, se hace presente ahora la pretensión de ahondar en él (Hegel, 2010. 42)

Mirar el conocimiento solo como una suma de conceptos que hablan sobre una realidad e intenta resumirla en sí, *es como intentar pintar un bosque solo con dos colores en la paleta.*

Uno de los elementos que se dan para el análisis y que de igual forma desarrolla Hegel, es la posición que ocupa el sujeto frente a al conocimiento, en esta medida, el conocimiento que se obtenga sobre algo no podría ser objetivo en cuanto este conocimiento varía dependiendo la ubicación del sujeto quien es el que percibe la realidad que se le presenta o que se le muestra como fenómeno.

Desde esta perspectiva, queda claro que nuestra visión de conocimiento no queda resumida a una suma de conceptos sino más bien según la lógica Hegeliana a un constante pensamiento especulativo, ósea un pensamiento que establece una relación dialéctica con conceptos establecidos como verdad, para a partir de ese habitar lo que nos preocupa (pensar), construir nuevas ideas. Sin embargo, es en este elemento donde ha fracasado la escuela tradicional, el conocimiento en la misma no es resultado de un proceso de pensamiento como lo planteo en mi tesis sino más bien como la adquisición de verdades establecidas que tienen el pensamiento como el ejercicio que se hace para adquirir estas. El no tomar el pensamiento como una forma de permanecer en ellas y refutarlas es el resultado de lo que ya Marx planteaba, como: el hombre es resultado de lo que el mismo produce para su consumo.

Lo que hemos heredado.

Desarrollado el esqueleto o el espíritu de la tesis que aquí se defiende, se intentara hacer a continuación un análisis de los presupuestos contextuales de donde partimos para implementar la misma en la actividad propia de proyección social como es el fin último de esta idea.

Esbozos sobre las cárceles.

Partimos analizando el fenómeno que convoca este trabajo y es el análisis del concepto cárcel o en sus sinónimos, prisiones, correccionales, penitenciarias, que para el caso buscan cumplir la misma función social y que se convierten en el objeto de estudio de nuestra propuesta de proyección social.

Para abordar el tema que mejor que remitirnos directamente a la fuente de un autor que ha desarrollado un análisis serio y sistemático de este fenómeno como lo es el caso del filósofo Foucault (2009).

En la segunda etapa² del pensamiento foucaultiano nos encontramos con el texto de vigilar y castigar en el cual Foucault nos va a plantear la genealogía de todo este fenómeno de las cárceles y por qué se da la aparición de las mismas. Estos mecanismos o tecnologías de control, según el autor, aparecen por el interés de tener una sociedad disciplinada, una sociedad que pueda ser viable y moldeable a los intereses de poder de los sujetos que componen la misma.

En este sentido, la prisión cobra un valor fundamental debido a que los individuos que van en contra de este deseo de control o que de alguna manera perturban los intereses de poder de otros, son moldeados en su conducta para poder seguir respondiendo a dichos intereses.

Foucault inicia su obra presentándonos el juicio que se lleva a cabo contra Damiens; este juicio se enmarca en un título que nomina Foucault como: *el cuerpo del condenado*, para darnos a conocer que en ese proceso de castigo, se busca dar a conocer el dominio que se tiene sobre el cuerpo como medio de control; este dominio, presentado en plaza pública, busca generar una experiencia de abstinencia a cometer cualquier acto que fuera en contra del poder establecido por parte de quienes presenciaban dicho evento.

² Según Fernando Savater, el pensamiento de Foucault se divide en tres periodos, el primero donde se da la publicación de *las palabras y las cosas* y *la arqueología del saber* el cual el mismo Foucault llamaría etapa arqueológica, la segunda etapa tiene que ver con la etapa genealógica donde se escribieron textos como el que aquí se trabaja, *Vigilar y castigar*. La tercera etapa es la etapa donde Foucault desarrolla su estudio sobre la ética y donde se publicaron obras como *historia de la sexualidad*.

El fin, para el caso de Damians, no era el de corregir la conducta del individuo ya que el mismo no tendría una segunda oportunidad de hacerlo, Damians, según no lo presenta Foucault, fue el medio usado para dejar el mensaje de lo que le pasaría a todo aquel que fuera en contra del poder ya establecido. Tal cual no lo presenta Foucault en otro de sus textos, el derecho sobre la vida de los individuos estaba reservado al soberano quien ostentaba el poder o en este caso a quienes ostentaban el poder.

La idea de un castigo para quienes van en contra de lo ya establecido, es una idea perpetuada en la historia del hombre no solo desde la época de la cual la estudia Foucault sino desde los primeros estados del hombre que pasa del estado de naturaleza al contrario social. (Nussbaum, 2006)

Con todo este proceso Foucault va a plantear la tesis acerca de que el fin de las instituciones será la de quitar la existencia del hombre evitando que el mismo sienta el daño. En la búsqueda de esta finalidad se pasa a un segundo escenario y es la de la sobriedad punitiva o categóricamente economía del castigo, en ella aunque no se renuncia al castigo del cuerpo, sí se toma en menor intensidad; el cuerpo no deja de ser un mecanismo para ejercer control, sin embargo el hombre no queda reducido al cuerpo y en esta medida se busca de igual forma generar un castigo o un moldeamiento de conducta a través del *alma*, esta se castiga con base a lo establecido en el código que a la vez busca generar represión sobre conductas, pulsiones y deseos que en sí, se convierten en la esencia del hombre.

De esta represión de la esencia del hombre, se llega entonces al planteamiento que el mismo Foucault continua desarrollando y es el desarrollo del sistema penal como un sistema científico que tiene como finalidad el hombre como objeto de estudio.

Tenemos ahora que pasado el proceso de tener el cuerpo como mero proceso de represión o medio sobre el cual se ejerce castigo, se tiene al hombre desde la dualidad platónica, el cuerpo como elemento sobre el cual se infringe el castigo como también el cuerpo como elemento poseedor de un alma, la cual también es destinataria de ese castigo con el fin de moldear conductas, pasiones y deseos.

Todo este proceso desemboca en la concepción del hombre como objeto de estudio, en este tomar al hombre como objeto de estudio, se presenta la intensión de conocer al mismo para poder someterlo desde el reconocimiento de sus fuerzas. Se establece en palabras de Foucault la dinámica *saber como medio para conseguir el poder* y en este proceso aparecerán, - Continuando con la genealogía que hace Foucault- tecnologías del poder como la psiquiatría, la psicología etc. las ciencia que tiene como objeto de estudio el hombre.

A partir de estos elementos que nos plantea Foucault, se considera oportuno analizar algunos elementos que se nos plantean en esta última parte de lo ya trabajado y es la aparición de dichas ciencias como constructoras de conocimiento sobre el hombre, partiendo de una necesidad según el autor de perpetuar el poder o de servir al mismo.

Dialéctica del amo y el esclavo.

En la *Fenomenología del Espíritu* de Hegel, vamos a encontrarnos con un capítulo interesante, que nos va a ampliar este panorama de dominación por medio del conocimiento, *independencia y sujeción de la autoconciencia; señorío y servidumbre*. (Hegel, 2010. 113) Empezamos retomando el sujeto: para Hegel, el sujeto en cuanto poseedor de *autoconciencia*, es poseedor de igual forma de su verdad, esta verdad es interpretada en su interior a partir de la realidad que perciben los órganos sensibles.

Es por medio de la afirmación de esta autoconciencia frente a la realidad externa que se llega a esta verdad, para el autor, este proceso de autoafirmación se denomina razonamiento, proceso de interpretación de la realidad y construcción de la verdad a partir de información dada de lo externo por medio de los órganos sensibles.

Hegel nos habla de esta verdad construida por el sujeto como verdad singular por cuanto le pertenece solo al sujeto, para Hegel -partiendo del análisis hecho al estoicismo- la mejor verdad es aquella que no se enuncia por cuanto sigue gozando de esos procesos de autoconciencia, ósea, sigue siendo objeto de la razón aun en el interior del individuo.

Sin embargo esta verdad debe superar el proceso de autoconciencia y en la superación de este proceso de autoconciencia se convierte en verdad universal por cuanto se enuncia al exterior. Partiendo de lo anterior, esta verdad aunque universal no goza de veracidad o libertad de autoconciencia ya que para poder ser universal la misma tuvo que haberse expresado y para expresarse, necesariamente partió de elementos conceptuales, estos elementos conceptuales como se planteó al inicio,

determinan, limitan lo que es en sí la verdad -aunque la búsqueda de la verdad no sea lo que nos convoca aquí-.

Constituido el sujeto en cuanto a su verdad, el mismo entra en relación con otros sujetos que de igual forma son conscientes de su verdad, en esa medida continua Hegel, se da un enfrentamiento de autoconciencias contrapuestas.

La diferencia entre estas dos conciencias contrapuesta es que una va a ser conciencia para sí y la otra conciencia para otra ósea, conciencia como coseidad.

La disolución de aquella unidad simple, es el resultado de la primera experiencia; mediante ella, se ponen una autoconciencia pura y una conciencia, que no es puramente para sí sino para otra, es decir, como conciencia que es o conciencia en la figura de la coseidad. (Hegel, 2010.

114)

Expresado lo anterior, tenemos que ambas conciencias se tienen la una a la otra como objetos de estudio, ósea, el otro es la exterioridad de mi conciencia, y como exterioridad es objeto de estudio por los órganos sensibles que lo llevan a un proceso de razonamiento en la autoconciencia.

Aunque ambas conciencias tienen como *apetencia* la dominación del otro, lo que va a permitir que la una se sobreponga sobre la otra es el temor que se genera en esta confrontación de autoconciencia.

Para Hegel, lo que lleva a que una conciencia sea ama y la otra esclava, es el miedo. La una consiente de sí misma y de su ser autoconsciente no le teme a nada, la otra aunque consiente de sí misma y de su proceso autoconsciente, no se siente segura de sí y siente temor, este sentir temor frente a la otra autoconciencia, frente al

exterior es lo que permite que la otra se afirme sobre ella y se convierta en esclava de sus apetencias ósea que esta autoconciencia sometida, la reconozca a la otra.

Podemos a partir de esta exposición de Hegel y en relación con los planteamientos de Foucault, analizar en esta perspectiva, el fenómeno de la cárcel como proceso de dominación amo-esclavo; si en un primer momento Foucault nos plantea la cárcel como tecnología del poder por medio del cual se afirma el mismo, tenemos que en un segundo momento, el estudio del hombre por medio de las ciencias humanas que al fin sirven, siguen perpetuando esta dominación a partir de procesos de conocimiento o mecanismos conceptuales que siguiendo la línea de Hegel, pueda que no encierren en si la verdad sobre esta realidad sino simplemente una enunciación sobre la misma.

Llegado a este punto, es importante que miremos la última parte de este capítulo sobre los constructores de cultura, para Hegel, establecida esta relación de dominación amo-esclavo, en la misma se da un proceso paradójico sobre la conciencia sometida:

La relación negativa con el objeto se convierte en forma de este y en algo permanente, precisamente porque ante el trabajador el objeto tiene independencia. Este término medio negativo o la acción formativa es, al mismo tiempo, la singularidad o el puro ser para sí de la conciencia, y que ahora se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia; la conciencia que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del independiente como de sí misma. (Hegel, 2010. 120)

La autoconciencia del sometido que en un primer lugar pudiese pensarse que muere ante la dominación del amo, por el contrario experimenta libertad frente al objeto

ya que este se convierte nuevamente en su ser para sí, ósea la conciencia sometida por medio del trabajo se encuentra a sí misma, ese temor que en un primer momento se convirtió en motivación hacia la esclavitud, ahora se convierte en esencia de encuentro a sí misma.

El trabajo y la relación que establece la autoconciencia sometida en este proceso de servirle al amo con el mismo, se va a convertir en su verdad, en su verdad singular, el deseo o la apetencia de la autoconciencia del amo, nunca desaparece del esclavo y antes por el contrario, es la relación autoconsciente con la materia la que lleva a construir verdades singulares, llevando al esclavo en si a constituirse en amo. El amo, sometiendo la autoconciencia del esclavo, pierde todo contacto con la materia y es esta pasividad ante la misma lo que reafirma la autoconciencia de amo del esclavo. Este es el proceso dialéctico que se establece y se seguirá estableciendo en estas dos consciencias la del amo y la del esclavo, sin embargo y continuando con el desarrollo de nuestros postulados, esto no ha sido así en nuestra sociedad.

Constructores de cultura.

Hegel plantea la dialéctica del amo y el esclavo como la dialéctica que permite la construcción de saber en la medida que la una buscara sobreponerse a la otra en cuanto su ser de esclava le permite autoafirmarse. Podríamos pensar que el proceso de autoafirmación de la realidad de la cárcel puede estar autoafirmándose, sin embargo en la realidad no es así y es aquí donde los planteamientos de Hegel no son del todo aplicables a esta realidad.

Aunque en este espacio de reclusión, hay muchas cuestiones que se pueden tratar, nuestra sociedad ha constituido el poder del conocimiento como amo y señor de la realidad, sin espacio a la reacción o a la autoafirmación de la autoconciencia de quienes a este espacio pertenecen.

En palabras del contemporáneo Bauman, (2006) la cultura fue un concepto acuñado en el siglo XVIII para denominar la gestión que se realizaba sobre el pensamiento y la conducta humana. Este proceso de gestión partía de unos individuos que en se hacen denominar *gestionadores*, ya que son ellos mismos los que se encargan de estructurar el discurso y los enunciados que rigen el comportamiento de los hombres en un contexto determinado.

Cultura entonces será el poder que ejercen estos gestionadores hacia los gestionados y la realidad solo será percibida a través que lo que los gestores constituyan como cultura.

En palabras de Bauman,(2006) se va a crear una relación gestionadores-gestionados o para el discurso que nos convoca, una relación sabio-ignorante como también la denomina Bauman.

Creada esta relación de las ideas como proceso de dominación, aparecen ahora los *gestionadores culturales*, estos sujetos son los que permiten mantener el *statu quo* de esta relación, sin prescindir de ninguno de ellos, ni del gestor ni del gestionado.

Esta relación sabio-ignorante nos lleva a retomar los elementos que nos desarrolla Kant en su texto sobre la mayoría de edad, y es que una vez establecida la cultura o este proceso de ideas como tecnologías del poder, el conocimiento se vuelve inquebrantable o los poseedores del mismo se reducen a una minoría. Esto es lo que

se ha permitido la sociedad siguiendo las ideas de Kant al consentir que otros tomen la iniciativa de pensar por ellos mismo y en ese proceso por nosotros. El conocimiento se vuelve exclusividad y la idea de generar esquemas nuevos se vuelve imposible.

Tenemos que; hasta este punto hemos abordado todo el proceso de formación de conocimiento y como el mismo se ha instaurado en la sociedad como medio para resumir o designar algunas dinámicas que se instauran en esta. Sin embargo hemos también descubierto que en cuanto a conocimiento se trata no hay verdades absolutas y que lo que parece hoy un fenómeno cultural probablemente esté pidiendo una nueva interpretación desde un proceso dialectico que lleve a descubrir nuevos elementos de abordaje e intervención.

Freire, Zuleta y Mejía frente a la educación bancaria.

Nos enfrentamos hoy no a una falta de educación como sucedía en épocas pasadas sino a una educación determinada por los procesos económicos que vive nuestra sociedad, en este sentido pensar en una perspectiva diferente la educación es pensar por ello en una sociedad diferente, sin embargo pensar diferente es generar incomodidad y este es uno de los rasgos primordiales que genera parálisis en el ambiente educativo y que sigue perpetuando el sistema que tenemos.

Cuando Freire, (2012) se pregunta por la educación, se pregunta por una educación que tenga como fin una práctica liberadora como lo desarrolla en su texto *pedagogía del oprimido*, para Freire, la educación debe garantizar el desarrollo humano en su contexto, y esto parte de la practica liberadora del sujeto, sin embargo la pregunta que nos cabe es: ¿Liberarlo de qué? Y ¿Para qué? Para pensar sobre lo ya pensado.

Para Freire, se trata de una liberación de la conciencia del oprimido que alberga la idea y vida del opresor, esto en nuestra sociedad lo podemos constatar en las preferencias o perspectivas de vida profesionales que tienen nuestros jóvenes hoy. Hace veinte años, las carreras de tradición en nuestro país eran las más apetecidas, estas tenían como idea de tradición la ayuda que por medio de las mismas se pudiera prestar a la comunidad, claro está, Colombia vivía un proceso de desarrollo económico que no tiene el auge que tiene hoy en día, es así como los estudios en educación, medicina, derecho y otros títulos tenían como fin una proyección del joven a un servicio

comunitario, el maestro estudiaba para educar su comunidad, el medico estudiaba para hacer su puesto de salud y el abogado estudiaba para defender su comunidad.

Sin embargo, a partir del desarrollo económico que ha implementado Colombia en los últimos años, el panorama resulta diferente y casi podríamos hablar como lo plantea Nussbaum, (2012) de una supresión de aquellas carreras que no representan lucro; para el caso, las humanidades que tienen como principal objetivo una proyección a la comunidad. La globalización, ha traído consigo una ruptura de fronteras y tal como lo plantea Bauman, (2009) estamos ante unos individuos de *iure* y no ante individuos *de facto*, osea individuos que han renunciado a aspiraciones comunitarias para perfilar acciones personales.

El impacto que todo este proceso ha tenido en nuestra sociedad ha sido innegablemente rico pero a la vez innegablemente riesgoso, esto debido a que –como lo plantea Bauman, (2007)– el proceso de construcción de individuos de *iure*, no parte de una elección autónoma sino que más bien parten de una elección comercial inducida, o sea de un imaginario de vida construido bajo criterios comerciales que se van perpetuando en nuestra sociedad y que tienen como fuente de los mismos, imaginarios traídos de igual forma por procesos de globalización; podríamos plantear que nos encontramos ante una Europeización o Americanización de nuestras sociedades en donde anhelamos culturas y formas de vida ajenas a las nuestras.

Analizado esto en perspectivas educativas, partimos de la educación en sus dos básicas, primaria y secundaria como también en su ciclo de educación media; esta, se ha convertido según lo plantea Mejía, (2006) en un proceso de entrenamiento para unas pruebas de estado que evalúan cómo están los jóvenes frente a competencias

específicas, reduciendo así al sujeto de la educación y a la educación misma a un elemento determinado solo por estos estándares, el acceso a la educación superior se determina por dichos resultados, sin embargo se desconoce todo el proceso y se sigue perpetuando el mismo sistema año tras año. La educación estatal no tiene los mismos niveles que la educación privada, por consiguiente no se está en igualdad de condiciones en cuanto conocimiento se refiere ante unas pruebas de estado, los resultados de las mismas solo benefician a quienes han recibido la “preparación” adecuada, estos pueden gozar del beneficio de la educación superior, la otra gran parte de la población solo debe conformarse con la educación técnica que tiene como objetivo, formar obreros que garanticen la línea de desarrollo que ha tomado el estado.

En un estudio publicado en el portal Universia, (2013), sobre las veinte carreras con mayor demanda en Colombia, nos encontramos con que doce de las mismas obedecen u ofrecen títulos que tienen directa relación con un estilos de vida que augura solvencia económica, solo una tiene relación directa con las humanidades y las otras siete, son profesiones derivadas de las doce primeras. Una educación Bancarizada según términos de Freire no beneficia la liberación y desarrollo humano de nuestra sociedad tal cual la anhelamos y este modelo de educación que crea falsas expectativas en los jóvenes, repercuten de igual forma en la elección que los mismos hacen de sus carreras, la cual también refleja un oscuro panorama en nuestro país.

En un estudio publicado por la universidad Militar nueva granada (Salcedo, 2010), se concluye que una de las principales causas de deserción de los jóvenes que ingresan a la universidad, tiene que ver con la poca orientación vocacional recibida sobre la carrera seleccionada como también las falsas expectativas que se ha hecho

sobre esta, de igual forma como principal causa de deserción a nivel universitario se concluye que hay una dicotomía entre lo que el joven ve a nivel escolar y lo que entra a ver en la universidad, se da la desarticulación de los contenidos al igual que la poca aplicación de los mismos al estudio específico en el cual pretende ahondar.

Tenemos así que la falta de contextualización del fenómeno educativo, nos ha llevado a vivir el panorama que aquí estamos intentando describir y que nos invita a replantear las prácticas educativas que hasta el momento hemos venido desarrollando, se trata de -siguiendo la línea de Freire- codificar y decodificar aquellos conceptos generadores, conceptos que ponen en una línea transformadora las prácticas educativas aplicadas al contexto.

La liberación de la conciencia para Freire, no parte de una repetición o apropiación de conceptos establecidos, Para Freire la conciencia se hace en la medida que se hace el mundo de la misma habita, por consiguiente, la conciencia liberadora es una conciencia en relación no una conciencia de *iure* como la describe Bauman. A este fin, la educación está llamada a redescubrir el sujeto político del hombre, -concepto que ahondaremos más adelante con Zuleta- a descubrir esos conceptos generadores de cultura que hacen al sujeto un ser ahí en su contexto, que retoma lo que le preocupa del mismo, lo transforma y en ese sentido vive una experiencia de pensamiento que genera conocimiento significativo.

En todo este escenario, el maestro de igual forma juega un papel importante ya que su figura innegablemente se aborda desde una perspectiva diferente, aquí, maestro no es el que posee el conocimiento y busca depositarlo en los estudiantes, maestro aquí es el que reivindica la figura del sujeto que piensa, que le da el valor que

la educación bancaria le ha quitado, que le devuelve la oportunidad de conquistar su libertad, de borrar esquemas de conciencia conquistada y abrirse a nuevas posibilidades de ser.

El maestro lleva al estudiante a situaciones límites donde el mismo pueda ser más creativo y en esa medida experimente un ser con capacidades de ser más, este ser en situación límite le permite experimentar la relación que hay entre su lenguaje, su razón y su realidad, se convierte en praxis transformadora de su espacio-tiempo como lo describe Freire:

Siendo los hombres seres en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia situacionalidad, en la medida en que, desafiados por ella, actúan sobre ella. Esta reflexión implica por esto mismo, algo más que estar en situacionalidad, que es su posición fundamental. Los hombres son porque están en situación (Freire, 2012. 126)

El sujeto democrático.

Estamos frente a una situacionalidad según lo plantea Zuleta, (2010) donde la educación se ha convertido en una intimidadora del pensamiento y solo vale lo que dice el maestro, el escenario educativo se ha convertido en un desarrollo de contenidos establecidos donde se enseña sin filosofía, sin amor a

la pregunta y donde –como se planteó anteriormente- no se construye sujetos políticos.

Para Zuleta, cambiar este paradigma implica ahondar en tres aspectos: primero, pensar por sí mismos. Retomando los planteamientos Kantianos, implica llevar al sujeto por medio de la pregunta a una mayoría de edad, o sea no negarse a la posibilidad de descubrir por sí mismo lo que ese ser ahí puede llegar a ser. Como segundo elemento, Zuleta plantea un respeto al otro. Nos encontramos en un escenario donde las opiniones diversas no generan riqueza conceptual sino violencia fundamental, pensar diferente es sinónimo de autoexclusión, por consiguiente mirar las cosas en diferente perspectiva aunque resulte atractivo, puede ser peligroso. Un tercer elemento tiene que ver con la lucha por la verdad, entendiéndose por ello que no hay que renunciar a nuestras verdades hasta que las mismas ya no tengan razón de ser o hasta como lo dice Zuleta, aceptar que nos equivocamos.

Un proceso educativo que no tenga en cuenta como mínimo estos tres elementos, es un sistema educativo que *descontinúa* al ser según Zuleta, esta educación que descontinúa al ser, crea individuos para los sistemas burocráticos tal cual los tenemos hoy en nuestra sociedad, individuos politizados pero no políticos. Tomar la educación como campo de combate es -según Zuleta- la tarea del maestro quien es el encargado de perpetuar o cambiar la sociedad existente, al igual que Freire, Zuleta plantea el papel del maestro en este escenario, para él, el maestro se convierte en un policía cultural, interesado en mantener el orden tal cual aparece en la actualidad o, promotor de deseo, o sea aquel que inspira como lo veíamos con Heidegger la necesidad de habitar algo que me atrae y que deseo rumiar.

La democracia entendida desde los postulados de Zuleta no abordan la definición clásica de democracia como poder de las masas, para Zuleta, la democracia radica en la posibilidad que tiene cada individuo de diferir, y este es uno de las posibilidades que le hemos arrebatado a la educación cuando consideramos que las mayorías son infalibles, este llevar al joven a aprender a diferir se convierte en el fin del maestro que toma la educación como medio para ello.

Zuleta retoma como uno de los fines de la educación la creación de conocimiento, sin embargo, la creación de conocimiento, no va ligada a un proceso de egocentrismo donde el sujeto toma el conocimiento como medio para alimentar el individuo *luristico*, Zuleta plantea al intelectual, al sujeto que ahonda en el pensamiento y el conocimiento como sujeto responsable de ampliar esta perspectiva democrática en el contexto donde interviene, este ampliar la perspectiva debe llevarlos a superar la barrera de la ignorancia, sin embargo la ignorancia aquí no se entiende como carencia de conocimiento sino más bien como indigestión de muchas verdades que se quedan en postulados y no afectan la realidad.

La educación desde una perspectiva critico-social va a tener como presupuesto la superación de un pensamiento instrumental bancario que limita las relaciones del individuo y la relación con su sociedad tal cual lo han planteado Freire y Zuleta y que tiene como principio el respeto como no intromisión en la individualidad de cada ser sin preocuparse por un todo, y no el respeto basado en tomar en serio la opinión del otro como principio de construcción democrática.

Panorama colombiano.

Según Mejía, (2006) el fenómeno de la globalización al cual nos hemos referido anteriormente, no es un término cliché de nuestros días; es la forma de entender el mundo en el cual estamos viviendo, para el autor, estamos en una sociedad de cosmopolitas domésticos, estos cosmopolitas domésticos, se enfrentan a una crisis de paradigmas bajo un modelo de construcción de conocimiento atravesados por el relativismo.

Uno de los elementos que invita a reflexionar Mejía, tiene que ver con elementos que he abordado anteriormente y es la educación en contexto, para Mejía, hoy la educación debe centrarse en reflexiones geo pedagógicas, o sea hacer aterrizable el discurso pedagógico a contextos determinados rompiendo el esquema que él mismo denuncia del conocimiento como algo que se publica si se puede pagar.

La geo pedagogía –continúa el autor- se pregunta por unidades de sentido más no por verdades, sin embargo el panorama que tenemos en nuestro país en búsqueda de aplicar esta intención es diferente.

Desde el gobierno del presidente Andrés Pastrana, 1998-2001 se implementó la propuesta educativa “Cambio para construir la paz” continuada posteriormente por el presidente Álvaro Uribe Vélez con el nombre de “Revolución educativa”, esta propuesta tiene como principal objetivo la cobertura educativa en el país, sin embargo y sin haber cumplido su primer década, el plan empezaba a presentar serias dificultades de masificación de la educación que resultaba poco provechosa para el desarrollo del país.

Todas estas reformas son fruto del auge económico impulsado por organizaciones con fines de lucro en los países que empiezan un proceso de desarrollo acelerado. Se resalta como en el ciclo de los años 80 a los 90 nacieron 117 leyes de educación nuevas asesoradas por el Banco mundial, 25 de estas centradas propiamente en América Latina. (Mejía, 2006. 215) Para el caso colombiano, lo más reciente en reforma lo tenemos con la ley 715 de 2001 donde se retoma la educación desde una perspectiva netamente de carácter administrativo y aún seguimos esperando la reforma que tome en serio el proceso pedagógico y los vacíos de conocimiento por los que atraviesa nuestra sociedad.

Con todo este panorama que he desarrollado hasta aquí, me atrevo ahora a presentar un punto de vista de estos elementos que nos lleven a generar de manera creativa, nuevas formas de construir pensamiento en nuestros jóvenes, este saber pensar para construir pensamiento no tiene otro fin que transformar las micro-realidades en las cuales interactúan los mismos.

Responsabilidad social

En el 2011 el colegio la Salle- Bello inicia un proceso de proyección social con os jóvenes de grado decimo en la cárcel Bellavista de este municipio, al iniciar la experiencia se tenía como principal temor la seguridad de los jóvenes en este plantel, sin embargo y transcurridos algunos meses de trabajo la preocupación fue menor.

El trabajo realizado en dicha institución se centraba en el pabellón de marroquinería y de reclusos con problemas de adicción; el 2011 termino el año y el proyecto rápidamente tuvo una muy buena acogida entre los jóvenes de la institución y los padres de familia quienes veían en dicha experiencia una oportunidad de que los jóvenes entendieran el valor de hacer muy bien las cosas y máxime cuando los jóvenes que asistían a dicha experiencia tenían dificultades académicas.

De este primer año de trabajo se realizó la evaluación de dicho proyecto rescatándose así el aporte que hacia el mismo al desarrollo de los jóvenes y a los procesos de formación a los que estaba apuntando el colegio, de igual forma se observó como este compartir de la experiencia que iban teniendo los jóvenes en esta labor durante las reflexiones realizadas en la institución, despertó la sensibilidad del resto de la población quienes expresaban su interés por colaborar con algunos elementos y objetos que pudieran ser útiles para los reclusos.

Iniciado el 2012 la experiencia aumento de personal y se tuvo que tomar el pabellón del adulto mayor, para ese año de igual forma fueron varias las empresas privadas que quisieron hacer su aporte a dicha labor y que enriquecieron el proceso en la misma, el trabajo básicamente se centraba en actividades de crecimiento personal y grupal que preparaban los jóvenes durante la semana previa a la visita y que

ejecutaban durante la jornada de la mañana en intervalos que tenían los presos en su jornada de trabajo, en las horas de la tarde se destinaba un espacio donde los presos podían narrar algunas experiencias de vida que tuvieran como intención movilizar el pensamiento y la reflexión en el joven.

Esta actividad se repetía cada quince días con temáticas diferentes y formas de abordarlo que variaban de constante. Al iniciar el año 2013 en reunión del consejo de pastoral de la institución se hizo un análisis del impacto de la propuesta en los jóvenes y de igual forma de la sistematización que se estaba haciendo de la misma y para donde se quería proyectar.

Fruto de la evaluación esta experiencia se inicia este año con un grupo menor de jóvenes que continuaban realizando las actividades ya establecidas implementando posterior a esto un trabajo de concientización y de sistematización de la experiencia vivida por medio de textos que los mismos jóvenes construían a partir de lo vivido.

La experiencia se tornó enriquecedora en la medida que se estaban planteando algunos elementos diferentes al discurso que se había manejado en los dos años anteriores y que tenía como idea central un cambio de actitud movilizadora por la experiencia del recluso. Para los jóvenes de esta segunda etapa del proceso la experiencia empezó a trascender esta mera idea de compasión o de reflexión y se empezaron a tocar temas como Derechos Humanos, dignidad del Hombre, Libertad y otros muchos temas que despertaba el análisis que hacían los jóvenes de la vivencia en la cárcel durante sus visitas.

La experiencia que se estaba viviendo y los resultados que se estaban obteniendo obligó a los que estábamos encargados de la misma a abrir una

perspectiva diferente de abordar dicho trabajo, ya no se trataba solamente de un mero asistencialismo sino también de un análisis de la condición del preso y de todas las dinámicas que se movían al interior y exterior de la misma.

Para el segundo semestre se había planteado la propuesta de hacer mucho más rigurosa esta sistematización de experiencias con miras a generar proyectos de investigación que generaran estrategias de intervención en el lugar donde se estaba haciendo la proyección social como también en el contexto donde estaba la institución como medio de prevención al delito por parte de los jóvenes.

Iniciado el segundo semestre del 2013, a cárcel tuvo algunas dificultades de orden interno por lo que se restringió el acceso de los jóvenes a la misma, para finales del mes de septiembre la administración de la misma sufrió algunos cambios y el proyecto que venía liderando la institución en el plantel penitenciario, se suspendió hasta terminado indefinido, durante este 2014 se ha intentado recuperar el trabajo que se venía realizando pero ha sido difícil debido a que la nueva administración esta reacia a vincular experiencias que no tengan relación directa con la gestión que realiza el mismo plantel penitenciario.

De esta experiencia nos ha quedado el reto de abrir nuevas formas de realizar el trabajo social en los otros lugares donde el colegio lidera los mismos, a partir de esta experiencia y a manera de conclusión quisiera presentar los retos y enseñanzas que nos desafían.

Conclusiones.

1. No se puede entender el trabajo de proyección social como un simple proceso de asistencialismo a poblaciones vulnerables, el mismo, debe considerar como su principal objetivo la promoción humana de las poblaciones donde el mismo se desarrolla, para este fin, los procesos educativos deben tener como principal objetivo la proyección del joven a su contexto inmediato, o sea tal cual lo hemos aprendido con Freire, la educación debe generar un conocimiento que tenga en un primer momento un impacto en su contexto determinado. Todo conocimiento desemboca en una *praxis* transformadora.
2. No hay proceso de formación de pensamiento social-critico cuando se entiende el pensamiento como transmisión de saberes que perpetúan las verdades ya establecidas y de las cuales algunas resultan anacrónicas, si la proyección social desea cambiar este paradigma de pensamiento, no puede tener como objetivo divagar en situaciones que no tienen primordial importancia para el contexto inmediato, en ese sentido, ahondar en el pensamiento es preocuparnos por lo que verdaderamente afecta nuestra realidad inmediata y en ese sentido generar conocimiento que la transforme.
3. La creación de sujetos políticos para un proceso transformador, no parte de la formación de sujetos de *iure* sino la formación de sujetos de *facto*, o sea, sujetos que se entienden en una realidad global compleja que motiva su participación para generar igualdad en el acceso de cada sujeto a la misma, sin embargo para lograr este objetivo se debe abordar la concepción de sujeto que se plantean hoy los jóvenes y que obedecen más a concepciones *iurísticas* que de *facto* de igual forma

implica pensar el proceso educativo en la actualidad como proceso que está siendo afectado por dinámicas que lo llevan a inclinarse mucho más por una educación que privilegie sujetos *iurísticos*.

4. La educación desde esta perspectiva se entiende como un proceso dialéctico o sea que, no hay hallazgo o conocimiento panacea de todas las realidades establecidas, cada sujeto tiene su particularidad y complejidad, por ello el proceso de abordaje cada vez se hace diferente y complejo por lo que requiere constante retroalimentación de ese pensamiento que se va construyendo, para ello, se debe tener claro que no se construye pensamiento sin sistematización, y esta es una de las principales estrategias para el mismo, según lo plantea Mejía, (2013) las experiencias sistematizadas hacen que se tenga un registro claro del avance que se va teniendo en las mismas así como también genera que el individuo que interviene se empodere de ese conocimiento en el contexto en el cual está mediando.
5. Se entiende por todo lo anterior que la apuesta presentada tiene por objetivo formar sujetos críticos, protagónicos en su proceso de formación y que tengan un gran sentido de responsabilidad social, motivada no por procesos de sensibilización que tienden solo a ser fuertes en el momento, sino más bien por procesos de conocimiento que se convierten en significativos en la medida que esto implica un protagonismo del joven; la transformación de una macro realidad no parte de lo general a lo específico y esto no lo ha enseñado la historia, en Colombia probablemente nos estamos preparando para una educación del posconflicto y esto exige entonces formar jóvenes capaces de transformar micro-realidades.

Referencias

- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida* . Madrid: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo* . México : Fondo de Cultura Económica .
- Bauman, Z. (2009). *Modernidad líquida* . Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica .
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar* . México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Argentina : Siglo XXI.
- Hegel, G. W. (2010). *Fenomenología del Espíritu*. México : Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2005). *Qué significa pensar*. Madrid: Trotta.
- Mejía, M. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. (2013). *La sistematización empodera y produce saber y conocimiento*. Bogotá: Desde Abajo.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Recuperado de:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.
- Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la Justicia* . Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz.
- Salcedo, A. (2010). *Deserción universitaria en Colombia*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Sanchez, M. (2012). Sobre una noción de escuela de pensamiento. *Revista de la Universidad de La Salle*,0(58), 103-115.
- Sotelo, I. (1989). *Filosofía y ciencia social, la actualidad de la escuela de Frankfurt*. Berlín: Universidad de Berlín.

Universia colombia preuniversitarios.(2013). *Las 20 carreras con mayor demanda en Colombia*. Recuperado de <http://preuniversitarios.universia.net.co/que-estudiar/proyeccion-laboral-carreras/>

Zuleta, E. (2010). *Educación y Democracia*. Bogotá: Alfa y Omega.