

LAS CIENCIAS SOCIALES COMO INTEGRACIÓN DE SABERES EN LA DIMENSIÓN HUMANA¹

SOCIAL SCIENCES AS INTEGRATORS OF KNOWLEDGE IN THE HUMAN DIMENSION

AS CIÊNCIAS SOCIAIS COMO INTEGRAÇÃO DE SABERES NA DIMENSÃO HUMANA

JOAQUÍN MOLANO BARRERO
Universidad Nacional de Colombia²
jmolanob@hotmail.com

Recibido: 19 de junio de 2007

Aceptado: 22 de septiembre de 2007

Resumen

La institucionalidad de la ciencia está ligada a nuestra dependencia y nuestra miseria. Tiene su proyección en la investigación, la docencia, el control geopolítico, y la expropiación de nuestros recursos. Se analizan las ciencias sociales en relación con las demás disciplinas y saberes, tomando como elemento de convergencia la dimensión humana. La reflexión sugiere ideas para abordar la naturaleza de lo humano en relación con los otros y con *lo otro*. Invita a pensar la vida personal y colectiva desde las instancias profundas de la sabiduría y la espiritualidad. Esta intencionalidad surge debido a las dificultades que han padecido las ciencias sociales dentro del paradigma científico de la modernidad. No vale la pena continuar inscribiendo el saber social en el marco de la formalización de la ciencia. Ello ha demandado costos muy altos como la pérdida de la ancestralidad, la identidad y la construcción de escenarios de vida y libertad. La ciencia ha cerrado el horizonte de lo social, ha fragmentado los saberes y ha proyectado un vacío de humanidad. Las humanidades convocan a la ciencia y a las ciencias sociales a crear nuevas realidades e imaginarios de lo social, con una actitud crítica y con valores esenciales. Lo social es imprescindible en la educación y hace parte del compromiso de toda acción pedagógica, consistente en asumir conscientemente la vida para crear entre nosotros una existencia con sentido de pertenencia y de humanidad. Imposible crecer sin una buena dosis de justicia, de sabiduría, de alimento (amor) y de autoconocimiento.

Palabras claves: ciencias sociales, dimensión humana, saberes, educación, sabiduría, formación, ciencia.

¹ «Este artículo es producción asociada de la investigación conjunta que adelanto con antropólogos, psicólogos y geógrafos estudiantes de maestría, dentro del marco de la investigación: Humanización y Producción del Espacio en la Geografía Contemporánea».

² Docente excepcional.



CHÂTEAU DE CHAMBORD
Fotografía de Johanna Orduz

Abstract

The institutionalization of science is linked to our dependence and our misery. It has its projection on research, docency, geopolitical control and the expropriation of our resources. This article analyzes the social sciences in relation to other disciplines and areas of knowledge, taking as element of convergence the human dimension. This reflection suggests ideas to begin to understand the nature of what is human in relation to others, and “the other”. It invites to think about personal and collective life from the profound instances of wisdom and spirituality. This intentionality surges from the difficulty that social sciences have endured within the scientific paradigm of modernity. It is no longer of value to continue to inscribe social knowledge in the framework of formalization of science. This has led to very high costs, such as the loss of ancestry, identity and construction of life and freedom scenarios. Science has closed the horizon of “the social”, with a critical attitude and essential values. Social values are essential in education and form part of the compromise of all pedagogic action, consistent with assuming life consciously, to create among ourselves an existence with a sense of belonging and humanity. It is impossible to grow without a good dose of justice, wisdom, food (love) and self-awareness.

Key words: Social sciences, human dimension, knowledge, education, wisdom, formation, science.

Resumo

A institucionalidade da ciência está ligada a nossa dependência e a nossa miséria. Tem sua projeção na pesquisa, na docência, no controle geopolítico e na expropriação dos nossos recursos. Neste artigo analisam-se as ciências sociais na relação com as demais disciplinas e saberes, tomando como elemento de convergência a dimensão humana. A reflexão sugere idéias para tratar a natureza do humano em relação com “os outros” e com “o outro”. Convida a pensar a vida pessoal e coletiva desde as instâncias profundas da sabedoria e da espiritualidade. Esta intenção surge em função das dificuldades de que têm padecido as ciências sociais dentro do paradigma científico da modernidade. Não vale a pena continuar inscrevendo o saber social no contexto da sua formalização como ciência, já que isto tem demandado custos muito altos, como a perda da ancestralidade, da identidade e da construção de cenários de vida e liberdade. A ciência tem fechado o horizonte do social, tem fragmentado os saberes e tem projetado um vazio humano. As humanidades convocam à ciência e às ciências sociais a criar novas realidades e imaginários do social, com uma atitude crítica e com valores essenciais. O social é imprescindível na educação e faz parte do compromisso de toda ação pedagógica, que consiste em assumir conscientemente a vida para criar entre nós uma existência com sentido de pertencimento e de humanidade. É impossível crescer sem uma boa dose de justiça, sabedoria, alimento (amor) e auto-conhecimento.

Palavras chave: ciências sociais, dimensão humana, saberes, educação, sabedoria, formação, ciência.

Somos seres de *transformación* y no de *adaptación*
La cuestión está en cómo transformar las dificultades
en posibilidades. Paulo Freire, 1995.

Nunca el objeto de la educación escolar debería ser *un saber ya sabido*, sino un saber inédito surgido del diálogo eterno del ser humano con el ser humano y del ser humano con el mundo. Botey y Flecha, 1998.

1. Ambientación

Para todos los lectores es necesario expresar que hablar de ciencias sociales hace parte de un lenguaje común y unos procesos formativos cotidianos. El título mismo de este trabajo hace parte esencial del punto de partida de este encuentro. Los invito a descifrar y a comprender las palabras así como a entender los significados y los contenidos que están presentes en el título inicial. Sin lugar a dudas, se trata de lo social en la perspectiva de la ciencia, de la integración de las ciencias sociales, de la integración de los saberes, de la integración de los saberes con las ciencias, y de disponer todas estas formas de convergencia en la dimensión del ser humano. Hagamos una reflexión consciente sobre las implicaciones profundas que tiene el tejer esta urdimbre, hagámoslo con sentido de búsqueda y de encuentro, hagámoslo porque nos concierne.

Y para iniciar, les solicito que tomemos un poco de distancia, colocando las *ciencias sociales* frente a nosotros, lo suficientemente lejos como para observarlas y analizarlas. Se trata de reconocernos en ellas como sus cultores, pero se trata también de despertar la curiosidad sobre la significación real de las ciencias sociales al observar los componentes que las integran, los contextos que las contienen y las identifican, las preocupaciones a las que atienden, y la importancia que representan en la formación del ser humano. Pretendo, con esa toma de distancia, que todos nosotros podamos alcanzar suficiente claridad de pensamiento para entender la dimensión de lo humano como el nodo central de la estrategia pedagógica. Antes de aparecer la ciencia alcanzamos un profundo conocimiento del mundo y de la dimensión humana. Nuestra vida guarda relación con múltiples formas de entender el mundo y de inventar la existencia. La distancia tomada servirá también para ver cómo ha sido la relación con todo lo que hemos heredado y todo lo que hemos construido en el campo de las ciencias sociales (Freire, 2002).

Observando así las ciencias sociales surgen varios interrogantes: ¿Ciencias Sociales? ¿La preocupación por lo social, la especificidad de los significados y el sentido de la acción humana, son objeto de la ciencia? ¿Estudios sociales o humanidades? Considero que bajo el paradigma³ de la cientificidad, las dimensiones humana y social escapan de las explicaciones formales y universales de la ciencia. Es tal la complejidad y la sutileza de la naturaleza humana que es casi imposible plantearla y abordarla en términos científicos.

³ Paradigma: Un conjunto de perspectivas, creencias y valores que modelan la realidad, que definen el mundo y que influyen en la manera como lo percibimos.

En muchas otra latitudes del planeta, así como en nuestro medio, la imitación del modelo dominante y formalizado de la ciencia, llevó a los estudiosos de los fenómenos sociales a inscribir lo social en el campo de la ciencia, en parte deslumbrados por los avances en las ciencias físicas y naturales, y en parte, por la ideología con la cual se fundamentan los criterios de verdad del conocimiento científico. Procuraban construir un conocimiento sistemático del vasto universo humano, pero sus aproximaciones fueron más que distantes, ya que cuando no se quedaron en las estructuras de los fenómenos abordados, pasaron a tratar de entender las funcionalidades, dentro de contextos reducidos y deterministas. Sus esfuerzos los han puesto frente a una realidad: no es posible agotar las vivencia y experiencia de la realidad humana, porque ellas son distintas en cada ser de acuerdo con las circunstancias, lugares y tiempos, lo cual impide alcanzar las regularidades y las leyes buscadas por la ciencia.

La ciencia aplicada a la realidad humana configuró las ciencias sociales. Con esta perspectiva, la esencia del ser humano se ha reducido preocupantemente, en razón de la cosificación a la que ha sido sometida la persona. El horizonte del consumo, hacia donde nos conduce el acelerado desarrollo de las fuerzas productivas impulsadas por la tecnología, se manifiesta en una acelerada enajenación. La ciencia social ha teorizado ampliamente sobre las problemáticas creadas por un desarrollo no humano, pero no encuentra el sentido ni las salidas deseadas.

Esta situación hace evidente la aguda crisis que viven las ciencias sociales, que no comprendiendo las profundidades de nuestra existencia, han tenido que dedicarse a justificar el control del mundo por las diversas fuerzas del poder imperial, o han dedicado su hacer a analizar los conflictos resultantes de esas acciones globalizantes, que niegan la diversidad esencial de las culturas del mundo. La crisis de las ciencias sociales radica esencialmente en su vacío de humanidad. Existe una pérdida del pensamiento que heredamos, de la dimensión personal y colectiva en que nos proyectamos y de la mágica espiritualidad en la cual nos sustentamos.

Un nuevo interrogante se plantea ¿Cómo abordar de manera integral e inteligente la naturaleza de los seres humanos? Quizás cerrando ese vacío de humanidad con las bondades de la sabiduría que se acercan más a nuestra esencia, y con los aportes de la ciencia que complementa las miradas sobre el mundo.

Quizás recreando la pedagogía con autonomía y solidaridad, para que el conocimiento propicie el desarrollo de nuevas actitudes individuales y sociales. Pero a su vez, hay que reconocer que el estudio de la realidad humana efectuado por las ciencias sociales se ha desligado de la sabiduría.

En el proceso de descifrar la condición humana, hay que idear creativamente nuevas formas de imaginar y de vivir maneras de asociarnos, en las cuales rescatemos formas de convivencia y apoyo necesarias para alcanzar una calidad

de vida acorde con nuestra dignidad. Ello sin perder de vista los contextos de la política, la educación, la justicia y los equilibrios socio-ambientales. Avanzaremos acompañados de dos interrogantes: ¿Cuál es el desafío que nos presentan las ciencias sociales hoy? ¿Qué compromisos demanda la acción pedagógica de lo social?

2. Construyendo la existencia en el tiempo.

Con el arribo de la modernidad y la euforia de la razón, la búsqueda del conocimiento sobre la complejidad del mundo, no se encausó al reconocimiento de la diversidad, la cual hace diferente la realidad en cada momento, sino que centró sus tareas en simplificar, fragmentar y separar los componentes principales de dicha realidad, de acuerdo con los intereses y necesidades del poder de las potencias y del naciente capitalismo con sus necesidades de mercados en el mundo. La ciencia en general, y la social en particular, se dedicó a construir esquemas interpretativos y explicativos de los procesos naturales, sociales y políticos, procurando justificar el nuevo orden imperial-colonial a través de sus propuestas civilizatorias. A su vez, exploraban en un doble sentido la búsqueda de técnicas y tecnologías de manipulación e intervención sobre unos mundos apenas encontrados –América- y otros aún por conocer.

El modelo científico es por lo tanto exploratorio, clasificador y explicativo del orden civilizatorio-colonial, de la búsqueda de riqueza, de las estrategias de la guerra, de las necesidades de nuevos recursos y fuentes de materias primas, así como de la justificación y afianzamiento de la ideología de la racionalidad. En consecuencia, buscar plena objetividad en la complejidad manejada y encontrada no constituía un objetivo principal, aunque lo pregonaran los estatutos de la cientificidad. La razón científica será el nuevo criterio absoluto de verdad sobre el mundo, para lo cual se creará el método científico, una estrategia para proceder en la búsqueda del conocimiento de la realidad, la cual no es tomada en su complejidad y sus necesidades de comprensión, sino en privilegiar la escisión sacrificando los contextos, con el fin de clasificar los elementos y especies con taxonomías simplificadas y jerarquizar unidades de paisajes y territorios por fuera de sus construcciones histórico-culturales.

Todo ello provocó unas profundas rupturas en la concepción de la vida y del mundo, cuyo efecto se ha visto reflejado en la pérdida de una visión integral de lo real, en la injusticia que conlleva marginar a la mayor parte de la humanidad conformada bajo otras pautas y criterios de mucho sentido y profundidad, imponiéndoles formas de conocimiento extrañas donde no tienen cabida nuestros intereses, creencias, anhelos, diferencias y motivos para vivir.

La modernidad, con sus modelos de colonización del mundo de la vida y de los territorios habitados, así como con sus paradigmas interpretativos y explicativos de los fenómenos, nos ofreció una reducción de la visión del mundo y una fragmentación de la vida en sus manifestaciones culturales, éticas, estéticas y *poiéticas*⁴.

La propuesta de la modernidad se desarrolló en el paradigma de la ciencia, atendiendo a la necesidad de un conocimiento más exacto, sobre el cual el Estado pudiera basar sus decisiones y para superar el conocimiento teológico- escolástico heredado de la Edad

| |
|--|
| ⁴ <i>Poiético</i> : Relativo a la poiesis: Construcción, creación. Procesos y patrones organizadores de sistemas y estructuras sustentables |
|--|

Media. De esta manera, encontrará en la universidad la institución encargada de renovar y de impulsar la creación del conocimiento (Wallerstein, 2003). Pero la ciencia no contó con un horizonte claro para su despegue. Aunque se definió como la búsqueda de las leyes naturales universales, leyes eternas y necesarias que se expresan indefinidamente en el espacio y el tiempo, lo que logró fue desacralizar el mundo, al relegar los atributos ontológicos de la divinidad (Koyré, 1979).

La visión de la ciencia clásica, que aún predomina, se constituyó, en primer lugar, sobre las premisas del modelo de Newton, quien desde una visión teológica expresaba que al igual que Dios, podemos alcanzar certezas, dado que todo coexiste en un eterno presente; y en segundo lugar, en el dualismo cartesiano, al suponer una distinción fundamental —perversa ruptura— entre la naturaleza material y física, y el mundo humano de lo social y de la mente.

Con *la ciencia* el ser humano se erige como el nuevo descubridor o conquistador del mundo, y la modernidad ligará sus descubrimientos al concepto de *progreso*. Con esta diada, establecerá una posición de dominio, exclusión y control sobre el mundo (Wallerstein, 2003), lo cual, para nosotros se convertirá en una fragmentación que nos atraviesa la existencia y que nos torna incomprensible el mundo. Desde el siglo XVI se marca la diferencia entre ciencias naturales y ciencias sociales, dándoles a las primeras el carácter de un conocimiento cierto, y a las segundas, el carácter de un conocimiento imaginado y aún imaginario. Sin lugar a dudas, la ciencia natural estaba bien definida y contaba con mucha más fundamentación, lo cual le brindaba más legitimidad social e intelectual, de tal manera que desde aquellas tempranas épocas de la modernidad, *la ciencia*, era la ciencia natural.

Por su parte, las ciencias sociales, trataron durante más de doscientos años de buscar y encontrar una fundamentación, en la perspectiva de entender y explicar lo social y lo humano. Su mayor dificultad radicó en asumir dicha fundamentación apoyada en los esquemas ofrecidos por las ciencias naturales o extrapolados a partir de ellas, lo cual las llevó a buscar y descifrar leyes o regularidades en la dimensión inconmensurable del ser humano, esfuerzos que pusieron en duda su carácter científico. La organización epistemológica y académica del conocimiento que produce la ciencia, se organizó durante el siglo XIX en tres líneas, así:

- Ciencias Naturales: Matemática, física, química y biología
- Humanidades: Literatura, música, filosofía, escultura y pintura.
- Ciencias sociales: Historia, economía, sociología, antropología y política.

Las ciencias sociales eran un campo ambiguo e intermedio, donde la geografía, por ejemplo, hacía parte de ellas con su componente social, pero se consideraba ciencia natural con su componente físico; de manera similar, la psicología subsistió parcialmente como ciencia social, al compararla con la supuesta objetividad de la biología; situación similar enfrentaron los estudios jurídicos (Mineducación, 2002).

Las ciencias sociales reciben un fundamento en su saber a partir de los motivos que propiciaron las revoluciones sociales de finales del siglo XVIII y las luchas sociales del siglo XIX y XX, y de las interpretaciones sobre ellas producidas por los principales pensadores sociales de aquellos tiempos. Debido a los intereses y juegos de poder en estas confrontaciones, y a las influencias del naturalismo científico como a la orientación positivista del orden social, las ciencias sociales tuvieron muchas limitaciones y dificultades para construir una mirada y un conocimiento de las realidades sociales y culturales.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las ciencias sociales enfrentaron nuevos retos ante las perspectivas que plantea el nuevo orden internacional, en términos de organización social, política, económica, ambiental, cultural y ética; todo lo cual surge como un conjunto de elementos de gran importancia para el pensamiento social. Esta problemática contemporánea convocó a las ciencias sociales a una reestructuración y sobre todo a una definición acorde con el nuevo contexto, buscando formas de pensamiento que vinculen las nuevas concepciones con su aplicabilidad, sin abandonar sus herencias y logros de siglos anteriores.

La nueva mirada debía ser necesariamente contextual, con propuestas alternativas integrales que desemboquen en la dimensión de lo humano; debe también propiciar en sus metodologías una visión «transdisciplinar» que permita vincular los saberes populares con el conocimiento científico, y finalmente, trabajar por una perspectiva interdisciplinar, no sólo para integrar el conocimiento producido por las ciencias, sino para vincularlo con la cultura y la espiritualidad de nuestros pueblos.

Los nuevos retos y sobre todo los compromisos de dar respuestas a los interrogantes que planteaba el orden mundial de la postguerra, evidenció una profunda crisis en las ciencias sociales, en tanto que asumían el proceso de replanteamiento con la fuerza y la pertinencia requerida, y en tanto que abrían el horizonte par buscar y construir su identidad. La búsqueda esperada ha tenido visos de renovación, consistente en tomar distancia del modelo dominante de la modernidad, por lo menos para evidenciar su profunda crisis de humanidad, expresada en un continuado proceso de pérdida del sentido de la existencia y en la necesidad de ofrecer alternativas de construcción social con nuevas significaciones y dentro de un marco de plena equidad.

Así mismo, se ha permitido obtener claridad en torno a que el rigor de los estudios sociales no se encuentra en el reconocimiento que el modelo de la ciencia oficial pueda brindar, ni tampoco en la profesionalización de los estudiosos y los investigadores. Es conocido que la universidad en general, ha frenado y desviado el desarrollo de los estudios sociales, manteniéndolos bajo paradigmas estrechos y ajenos, cuando no reduciéndolos a esquemas generalistas, con el fin de encontrar lenguajes «precisos» como los exigidos por las ciencias empírico-analíticas, o ciencias duras. De esta manera, las ciencias sociales han subordinado la reflexión sobre el significado y el sentido de la acción humana, a pesar de la dignidad de su objeto (Hernández *et. al.*, 2002).

3. Visualizando el Sentido de lo Humano

Repensar lo humano, nuestra esencia, no debe ser un ejercicio académico y epistémico más, pues el conocimiento de lo humano no se agota en lo planteado por el paradigma de la ciencia. La ciencia tiene muchas dificultades para poder dar cuenta de la compleja y versátil condición humana. La ciencia, huérfana de saberes, realiza planteamientos y manipulaciones sobre algunas de nuestras manifestaciones o formas de ser y de expresarnos, pero queda distante o sin contexto para poder entender lo que no se puede explicar con sus esquemas.

La epistemología de la vida cotidiana (Bámbula,1993), puede tener cierto sentido de plantearse y guarda alguna afinidad con la epistemología⁵ de la ciencia, pero nace del saber popular cotidiano inmerso en prácticas espacio-temporales particulares;

⁵ Epistemología: Fundamentos filosóficos y metodológicos en que se ampara la ciencia.

en representaciones conscientes o inconscientes de dicha realidad; en formas aceptadas para convivir, apoyadas en la educación y en maneras de actuar solidariamente; en tensiones sociales que expresan formas de poder, deseos, anhelos, visiones, pasiones y rebeldías que hacen parte de la dinámica de cómo se piensa, se siente y se vive.

El conocimiento personal y grupal constituye un saber interno a cada comunidad, un conocimiento superior a cualquier paradigma científico o acientífico, que ha de aprenderse día a día para aplicarse en los demás días de la vida. En este contexto, los postulados de la ciencia pueden aparecer como meros *slogans*, pues en este nivel los problemas no pueden ser científicos sino de orden cultural, es decir, mágicos, subjetivos, vivenciales, estéticos, creativos, políticos, comunales y sociales. Lo que significa que hay que pensar de otra manera en el universo de lo humano, para así mismo, realizar una praxis que no se fragmente en el espacio-tiempo de la memoria, de las relaciones con los demás, de la justicia y la solidaridad y de las relaciones que tejen la trama social. De esta manera, no surge un conocimiento científico sino un pensamiento social vigente y cambiante, sin dogmas, ni leyes, ni indeterminaciones aparentes. Este pensamiento es fuente de identidad con la tierra y con los paisanos, lo cual propicia compromisos y búsquedas para poder alcanzar el reconocimiento social requerido.

La dependencia centenaria que hemos padecido en el subcontinente latinoamericano, ha producido múltiples reacciones y consecuencias en la organización social, en la depredación de las riquezas naturales, en la «deculturación» de nuestros pueblos y en la calidad de la vida no sólo humana sino biológica. Sin pasar en vano, la dependencia ha marcado la conformación social en que vivimos, nuestras maneras de pensar, de creer en la divinidad, de tolerarnos y de tener esperanzas. La imposición la hemos aceptado como un modelo civilizatorio y democrático, en tanto que la imitación se ha convertido en símbolo de progreso y autenticidad, sobre todo a partir de la política, la educación y el consumismo. Y aunque la pobreza a la que nos han reducido es causa en cierta medida de la violencia que nos ha acompañado por cerca de 515 años de dependencia, la injusticia social y todas las prácticas de exclusión se han constituido en el fermento de la liberación que alimenta la esperanza, el conflicto y las guerras que se desatan frecuentemente en nuestros países.

Si no se trata de imitar los estilos de vida que agotan la vida y disminuyen la condición humana, debemos poner mucha atención en el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología, observando los cambios generados y las consecuencias producidas en los saberes, en la comunicación, en los procesos cognitivos mismos y en las formas de organización social. Es claro que el modelo civilizatorio de la dependencia es impactante y ha provocado cambios no sólo en lo socio-económico y lo político-cultural, sino en la misma personalidad del ser humano, en sus percepciones de la realidad, en las posibilidades de participar y en la necesidad de tolerarnos.

Con la apabullante aplicación y difusión de la ciencia y la tecnología en el mundo contemporáneo, se obtienen nuevos códigos visuales, conceptuales, auditivos y lingüísticos, los cuales nos dan la sensación de que nos estamos cualificando y enriqueciendo. Ante esta deslumbrante apariencia, no es posible hacer un balance que evalúe y contemple lo que perdemos y lo que ganamos. Pero es evidente que frente a lo utilitario-funcional, se van debilitando perspectivas estéticas, lúdicas y cognitivas heredadas como fortalezas culturales desde nuestros pueblos ancestrales.

Por otra parte, el enorme y acelerado aumento del conocimiento, ha conducido a una acelerada fragmentación del saber, dando lugar a campos específicos y especializados donde resulta cada vez más difícil establecer nexos interdisciplinarios, o tomar en cuenta referentes filosóficos, éticos y humanistas. De esta forma, la vida del científico y la vida desarrollada dentro del paradigma de la ciencia, se torna cada vez más precaria y contraria a la felicidad. Resulta un tanto paradójico observar, cómo los mismos avances del conocimiento científico no están todos al alcance de los propios especialistas – estos sólo conocen lo específico de su área-, quienes siendo dueños de lo particular creen contar con el poder del conocimiento para dirigir el mundo. Pero, por fortuna, este conocimiento tampoco está al alcance de las inmensas mayorías de nuestra población, las cuales continúan recreando sus estrategias de vida, creatividad y resistencia.

Sin embargo, no es posible desconocer la poderosa influencia de la ciencia y la tecnología en la organización de la vida, en las condiciones de producción y reproducción social, en la exclusión de las alternativas populares, en el control de las mentalidades y en el estímulo al consumo sin necesidad y sin medida. Todo ello se ha manifestado en una precaria condición humana, pues ella también atiende a las transformaciones señaladas, mediante la necesidad de auxiliar el cerebro con equipos informáticos, los cuales ofrecen nuevas formas de abstracción y representación del mundo, ahora bajo modos de contaminación invisibles, que hacen perder los nexos con los contextos filosóficos, históricos y humanísticos en que deben inscribirse los saberes específicos de la ciencia.

Hasta nuestro lenguaje, medio a través del cual pasan todas estas actividades científicas expresadas en símbolos, gráficas, diagramas y números, está afectado. Se privilegia el lenguaje de la imagen en detrimento de la palabra. No desconozcamos que el lenguaje es nuestra primera, fundamental e insustituible estructura de pensamiento. Reconozcamos que la especialización en conceptos y términos, en cada disciplina y sub-disciplina, va empobreciendo y enrareciendo el lenguaje, tornando difícil establecer los nexos necesarios que deben mantenerse con los contextos interdisciplinarios de la ciencia y de la socialización del conocimiento producido, así como de la vida individual y colectiva de los científicos (Bámbula, 1993). Esperemos que el dominio tecnológico no se exprese solamente en enajenación y en persecución de utopías, sino que tengamos la capacidad de transmutar sus efectos y privilegiar sus bondades, en aras de aquellos ideales inaplazables de igualdad, solidaridad, diálogo, libertad y tolerancia.

Las condiciones precedentes marcan el panorama en que vivimos y dejan ver el persistente y degradante impacto de la ciencia y la tecnología en la calidad de la vida y en el equilibrio de su casa: la naturaleza. Dentro de la supuesta neutralidad de la ciencia y bajo la apariencia del éxito, encontramos la perturbadora prevalencia del descontento, la ansiedad y la frustración. Esta es una situación muy común que desconcierta, pues por más que se simule la realidad y se manipulen las mercancías de la tecnología, no es posible encontrar el sentido de la existencia, pero sí caminar hacia la cosificación y la enajenación que terminan arrojando al ser humano hacia las más oprobiosas formas de violencia.

Como lo expresa Lama (2003), hemos creado una sociedad en la cual las personas cada vez tienen mayores dificultades para darse mutuas muestras de afecto. Esto nos hace pensar seriamente en que la excesiva fe puesta en el progreso, el crecimiento económico y el desarrollo, no se revierten en felicidad para el ser humano. La satisfacción que brinda la sociedad de consumo, ya lo sabemos, es parcial e inmediata y no acompaña proyectos, de vida individual y social, verdaderos y de larga duración; lo que se manifiesta a su vez en un descuido palpable de la justicia.

Acercándonos un poco más a la dimensión humana, apoyados en Boff (2002), tratemos de analizar y glosar otros interrogantes: ¿Qué imagen del ser humano está sepultada en una cultura como la nuestra, la cual privilegia por encima de todo la racionalidad científico-técnica?, ¿Un ser racional?, ¿Un ser de necesidades?, ¿Un ser democrático, constructor de relaciones histórico sociales?, ¿Un ser con derechos humanos?, ¿Un ser que considera que la naturaleza sólo tiene sentido si está subordinada a él?, ¿Un ser que tiene capacidad de dialogar con el misterio y preguntar por su sentido último? Sin duda, las preguntas se podrán extender hacia el infinito, debido a la compleja e imprevisible condición humana. Igualmente, las respuestas, posturas y opiniones se asumirán desde la justificación de algunos de los interrogantes planteados y los interrogantes que desde siempre han estado con nosotros.

Debemos analizar la profunda dimensión de la condición humana y aceptar que la incertidumbre y el misterio hacen parte de nuestra existencia. De tal manera que explicitar la imagen del ser humano en nuestros proyectos y nuestras prácticas, es algo muy estratégico y conveniente, para acercarnos más al autoconocimiento y para tomar conciencia de lo que somos y de lo que queremos ser. Estoy seguro que muchas sorpresas y hallazgos significativos veremos surgir en nuestra humanidad compartiendo y viviendo con todas las personas y todos los seres del planeta y del cosmos.

La esencia humana ha sido descifrada y proyectada por muchas culturas desde siempre. Los vínculos esenciales con la tierra, el agua, la energía solar y estelar, la vida, la felicidad, la muerte y el misterio, se han comprendido y materializado en prácticas de convivencia social y de comunicación espiritual. A manera de ejemplo, tomemos el mito romano, según el cual, somos seres hechos de barro, el mismo material del cuerpo de la tierra. La tierra nos dio el cuerpo. Esa criatura se llamó «hombre», es decir «humus», es decir hecho de tierra fértil (Heidegger, 2000, citado por Boff, 2002). Para la mayoría de las culturas ancestrales la tierra es una gran madre, un todo vivo que produce la vida, no es algo distinto de nosotros. Habita en nuestro cuerpo y ha alcanzado niveles de sentimiento, de pensamiento, de autoconciencia y de responsabilidad. No hay ni debe haber distancia entre

⁶ Telúrico: Perteneciente o relativo al planeta tierra, a sus dimensiones biofísicas y a la conciencia de la tierra alcanzada por el ser humano y su espiritualidad.

nosotros y la tierra, *en eso radica la importancia de la geografía*, en entender las íntimas relaciones de identidad que existen entre lo humano, lo cósmico y lo telúrico⁶.

El haber olvidado nuestra unión con la tierra, nuestras vinculaciones con el cielo y la sacralidad y los motivos con que han sido respetadas y comprendidas las territorialidades, nos condujo a situaciones equívocas como el antropocentrismo. Volver a reconocernos —tierra y cosmos—, nos permite desarrollar una nueva sensibilidad con sus elementos y una pertenencia a esa complejidad de hermanos e hijos que conforman la comunidad terrenal, pues la tierra no nos engendró solos.

El descuido que tenemos con el planeta tierra manifiesta el aumento en los conflictos sociales y ambientales. El cuidado de la tierra hace parte de la dignidad de la vida; así, el cuerpo es sólo una parte del ser humano que se complementa con la tierra.

De acuerdo con Morin (2001), la noción de «patria» expresa una relación afectiva con una sustancia maternal. La tierra es imprescindible en el cuerpo; orbita a cada instante nuestro ser a través de la sangre; sube al comedor en cada momento del día para reconstruir nuestro ser y para prolongar la existencia. En ello radica la esencial y profunda conciencia de unidad con la naturaleza que tenemos que rescatar. Esta identidad no se encuentra expresa y clara en la educación con la cual pretendemos formar al niño y al joven de hoy.

Predomina una reducida visión que fragmenta e imposibilita entender el significado profundo de lo humano, significado que debería ser el objetivo central de cualquier sistema de promoción y cualificación cultural y social. La educación del presente no tiene pertinencia histórica ni ética. Sus orientaciones y prácticas adolecen de coherencia, de crítica, de contextos originales –que remitan al origen-, de compromiso social, de experiencia con los dramas cotidianos y sobre todo, de esperanza y sensibilidad para recuperar el cuerpo, la mente y las maneras de gozar el mundo en su bifronte condición de tragedia y de comedia.

Enseñar no es fácil, y mucho menos hoy cuando no vislumbramos lo esencial y necesario para orientar y dar sentido a la vida y a los actos de habitar los espacios de nuestro cuerpo: la tierra. De acuerdo con Gadotti (2002), el ser humano no se puede reducir a una mera definición, para luego disolverlo en las estructuras formales del aislamiento. La educación, como hecho social y cultural, debe sugerir más y definir menos; debe promover más y vender menos; debe incorporar más saberes y olvidarse de hacer del niño un científico; debe crear más y reproducir menos; debe contar con más maestros y menos profesores; debe ser más útil y menos distractora; debe ser menos escolarizada y más humanista; definitivamente, más comprometida y con mayor sentido de responsabilidad con su misión histórica de alcanzar una formación virtuosa en un claro contexto ético y político.

4. Contexto de las Ciencias Sociales en la Educación

Es propósito esencial de la educación formar, no informar. Se educa para saber, pero fundamentalmente para ser, en la esperanza de que la existencia renazca y se fortalezca en el acto pedagógico. Por lo tanto, constituye un objetivo central de la docencia ayudar a hacer inteligible el mundo, a aprender a comprenderlo y no sólo a explicarlo y a comunicar esa comprensión a otros. En palabras de Freire (2002), no adoctrinar ni amoldar al alumno, sino acompañarlo y desafiarlo para que se asuma como sujeto de su propia formación.

En cuanto al maestro, primero debe alcanzar esta honrosa calidad sustentada en la solidaridad –amor- y el testimonio –ética-, entendiendo que cuando más se aprende es cuando se enseña, debido a que su práctica le demanda, además de una mente cariñosa, el plantearse como un inventor de situaciones creadoras de saber y de vínculos de saberes; en segundo lugar, debe entender que los niños y los jóvenes quieren una prueba de que pueden confiar en nosotros los adultos y también contar con nosotros.

Con ello quiero expresar que la educación es una práctica social de las más nobles y de las más complejas, situación que demanda la presencia de los hombres y mujeres más cualificados de nuestra sociedad. Por lo tanto, como «prácticas sociales», todas las áreas del conocimiento —naturales, sociales y espirituales— no están al margen del conocimiento humano. Lo que existen son ciencias humanas dedicadas al estudio de lo natural y ciencias humanas dedicadas al estudio de lo histórico-social (Zuleta, 1990). Es connatural a la dimensión humana conocer y pensar, por lo tanto, desarrollar saberes en torno al cosmos; precisar la física planetaria; identificar la trama de la vida; auscultar en los componentes del cuerpo, la mente y lo trascendental del ser humano; interpretar las formas de organización social y cultural que acompañan estratégicamente la evolución y transformación humanas.

Toda esa aventura en el conocimiento, se hace necesaria para lograr una visión y un pensamiento unificado de la realidad confrontada y vivida en cada momento, durante tiempos muy largos y en todos los lugares habitados o habitables. Largas historias se tejen en los espacios de la mente, del cuerpo, de los paisajes y del cosmos, las cuales nos confirman el carácter histórico de la naturaleza con sus equilibrios y saltos cualitativos y cuantitativos; de igual manera, es diacrónica la evolución de la mente y la conciencia, así como es histórica nuestra cultura y su organización social. De acuerdo con Giraldo (2003), las ciencias sociales y naturales se implican mutuamente y siendo irreductibles, son inseparables, pues son expresiones e interpretaciones de una misma realidad, cuya existencia muestra una inseparable unidad, así los procesos sigan aparentes formas de constitución individual. Es innegable el origen natural del ser humano, como es innegable la socialización de la naturaleza. Resulta igualmente inseparable la energía mental de la energía telúrica y cósmica. Asumir esta realidad integrada, innegable y holística, hace parte de la sabiduría que siempre ha acompañado al ser humano en su odisea planetaria.

Sólo en los últimos siglos, la fragmentación de dicha unidad ha contrapuesto las miradas y los componentes originando una crisis de identidad en la cual encontramos confrontados la vida, el planeta de la vida, la existencia humana, la calidad de la vida, la justicia con la tierra y la pertenencia al cosmos. Por lo tanto, nuestros actos y nuestra conducta no tienen una dimensión universal que permita la existencia de una postura ética, la cual permita discernir ese sentido de unidad

y pertenencia a la vida y a la tierra cósmica. Tampoco tenemos una auténtica dimensión humana que rescate y reoriente nuestra sensibilidad y nuestros intereses hacia la comprensión de todos los seres que concretan la existencia humana y que, además, la disponen para la felicidad.

Surge la necesidad de pensarnos en el contexto de la realidad heredada, de la realidad presente y del porvenir. Las ciencias sociales representan una doble fragmentación: por una parte, acogen el paradigma determinista de la ciencia, y, por otra, tratan de reducir la complejidad humana al estudio de los conflictos que generan la intolerancia y la soberbia del poder, en todas sus expresiones. En consecuencia, las ciencias sociales sólo aportan un conocimiento parcial de la realidad, el cual debe ser contextualizado para evitar que los discursos sustituyan una formación más integral de los niños, de los adolescentes y de los ciudadanos.

4.1 La dimensión humana como contexto de las ciencias sociales

La idea de concebir, sintetizar y proponer la integración de lo social en la dimensión humana planetaria y cósmica parte de una centralidad denominada *dimensión humana*, un umbral que comunica la infinita perspectiva interior de la individualidad y de la cultura con el mundo exterior que deviene en planetario y cósmico. Como dimensión integra en ella los complejos mundos naturales, personales, sociales y culturales. Como praxis de la existencia rescata la esencia y origen de lo humano a manera de reflexión, de autoconocimiento, dimensionando la naturaleza en una doble perspectiva, de un lado, entendiéndola no sólo como fuente de vida, sino también, como ente sagrado, y, de otro lado, encontrándola no solo alrededor, sino también, en su entendimiento y su ser. Proclamar la identidad con la naturaleza y remitirnos al origen, significa que no es posible desligar nuestro destino del planeta y que es básico saber que dependemos de lo que hemos sido. En síntesis, la dimensión humana representa la forma más íntegra de reconocernos y de poder construir una realidad con señales profundas y plenas. En la actualidad, este umbral articula cuatro grandes componentes, así:

1.- *La sabiduría y los saberes.* Hace referencia al pensamiento ancestral sustentado en la sabiduría y constituido en cosmovisiones⁷ que interpretan

⁷ Cosmovisión: Manera de ver, entender e interpretar el mundo y la vida en relación con la inmensidad del universo exterior e interior en que se concibe y proyecta la dimensión de la existencia. Dimensión humana universal

el universo, la tierra, el origen humano y la bondad de la tierra mediante una serie de mitos y expresiones simbólicas de gran riqueza y sentido. La sabiduría y los saberes están íntimamente relacionados con la cultura popular y con la razón de

ser de los pueblos. Aquí la naturaleza es considerada sagrada y no se limita a la tierra, sino al universo que la circunda y al universo que se extiende al

interior del ser humano. La sacralidad se plantea como un poderoso criterio de relación entre los elementos, fundado en el respeto y la solidaridad. La realidad es interpretada y reinterpretada a través de ritos fundacionales, por medio de los cuales se interioriza una visión que brinda luminosidad al universo caótico. El ser humano surge como parte orgánica de la naturaleza y se involucra con la vida a través de la inteligencia, la sensibilidad y con aquello que piensa como experiencia vital. Es un pensamiento esencial que remite siempre a lo fundamental.

2.- *La ciencia y la tecnología.* Hace referencia al conocimiento científico surgido a partir de la modernidad. Se basa en la formulación hecha por la racionalidad de alcanzar un conocimiento objetivo del mundo, bajo los criterios de claridad, distinción, predicción y necesidad. Privilegia el modelo civilizatorio greco-romano, destacado por la racionalidad filosófica griega, el cristianismo, la propiedad privada y la exclusión de los bárbaros. Consideró necesario desacralizar el mundo para impulsar la colonización y la manipulación tecnológica de él, cuyos efectos se han hecho evidentes en la destrucción progresiva de la naturaleza y de la calidad de la vida, incluida la del ser humano. Amparadas en procesos hegemónicos de globalización, desarrollan la economía de mercado, reduciendo todo a las lógicas del consumo, donde encontramos altos grados de enajenación del ser humano.

3.- *El espacio y el tiempo social.* Toma en cuenta la construcción social en términos de la espacialidad y la historicidad de los lugares y los territorios. Los ordenamientos surgidos en cada momento, expresan una intencionalidad y una capacidad para estructurar, adecuar y habilitar los espacios requeridos hasta convertirlos en territorios. La manera como se pautan dichas formas de organización es posible mediante el uso del poder, a través de políticas y estrategias de control y regulación, acordadas y aceptadas por las comunidades territoriales. El espacio-tiempo se plasma en territorialidades concretas, en las cuales es posible leer y reconocer las formaciones sociales evolucionadas en lugares y épocas específicas. Así mismo, allí se entienden las tensiones y los conflictos que nacen de las dinámicas sociales, las cuales permiten mantener o cambiar el orden social dominante.

4.- *Perspectiva socio-ambiental.* Es un componente resultante de las dinámicas anteriores, relacionado con las maneras en cómo se entiende y maneja la «naturaleza natural», —atendiendo a su oferta ambiental—, la preservación de los equilibrios «ecosistémicos» y el respeto a la diversidad de la vida y de los paisajes. Incluye, así mismo, las formas de apropiación y expropiación, no solo de la «naturaleza natural», sino del orden social y cultural —naturaleza segunda— creado por las comunidades y pueblos a través de complejas

visiones y expresiones culturales y políticas, producto de un conocimiento ancestral y de apropiadas estrategias de aceptación, reconocimiento y uso de los componentes naturales y culturales de los pueblos y comunidades que han habitado y que habitan el planeta.

La dimensión humana así constituida, integra el campo específico de las humanidades, el cual constituye la razón de ser de la idiosincrasia y de la identidad de cualquier comunidad. En ellas se encuentra el sentido de la construcción cultural que define los pueblos y desde allí dimanan las calidades esenciales de los individuos que las conforman. Las humanidades acogen el acervo de la cultura y de la construcción tecnológica, ambiental y social de los pueblos. Ellas están contextualizadas en cuatro pilares fundamentales como son la ética o el sentido de la responsabilidad, la estética o el sentido de lo bello, la poética o el sentido de la creación conjunta, y la política o el sentido de propiciar la convivencia.

La dimensión humana se inscribe en la dimensión planetaria. Es la tierra su casa y su hogar. Los hombres y las mujeres han copado el planeta mediante un gran proceso de expansión demográfica. Hay poco por descubrir en la superficie de la tierra. Pero, más que un espacio por conquistar, la tierra es un elemento constitutivo esencial del ser humano. Hace parte de nuestra estructura porque cada día nos brinda todos los nutrientes que la componen en forma de alimentos, vivienda, vestuario, medicinas y aromas que requerimos. Como se anotó antes, el hombre es «humus». La tierra habita nuestro ser y sin ella sería imposible vivir. La dimensión humana remite a la tierra y nos confirma como sus hijos; esto nos identifica como seres telúricos, habitantes e hijos de la madre tierra. La tierra es imprescindible en la existencia humana.

Es en la tierra y sobre ella donde sabemos y conocemos. Arrullada por el cosmos nacimos de la tierra como individuos y como sociedad. *Gaia* es fuente de todos los recursos que necesitamos y por lo tanto el espacio de la práctica social que históricamente hemos cumplido hasta hoy. Es en ella donde hemos construido todas las culturas, las civilizaciones y los ordenamientos sociales conocidos, pero es igualmente en ella donde hemos perdido el sentido de habitarla y de respetarla. La tierra es víctima de la codicia y la prepotencia que hemos construido a través de la tecnología y las formas despóticas de poder que la sustentan, con lo cual el planeta padece una de las más agudas crisis ambientales jamás conocidas en la historia de la humanidad. La dimensión humana sin una dimensión telúrica, carece de fundamento.

Un último referente contextual lo constituye la dimensión cósmica. Allí se encuentra la inmensidad, un espacio poco conocido y dinámicamente cambiante, altamente energético, en permanente expansión, donde colapsan y nacen casi simultáneamente campos, sistemas, novas, estrellas, etc. Allí está nuestro origen, en el lejano *Big Bang*, a partir de cuya explosión se formaron los elementos químicos

que conforman el sistema solar, la tierra y nuestro cuerpo. De esa explosión nació la galaxia en la cual vivimos y de la cual derivamos las condiciones más propicias para la existencia de la vida en la tierra. La luz de las estrellas es nuestro alimento, por eso podemos afirmar que no sólo habitamos en el cosmos, sino que el cosmos habita en nosotros. Somos seres cósmicos, sin que haya necesidad de que lo sugieran o afirmen los movimientos religiosos o mesiánicos.

En esta perspectiva, la dimensión humana es cósmica, hace parte del caos, es decir de la creatividad, pero también hace parte de lo universal, confirmando el carácter de creadores de mundos mágicos, de pensamientos profundos y esenciales que tiene que ver con la manera como potenciamos la mente en sus espacio originales y la manera como damos sentido a la existencia y proyección a la esperanza. La dimensión cósmica nos hace pertenecer al mundo del misterio, de lo incognoscible y de lo infinito. Pero ese universo tampoco está a años luz de nuestra vida. En el umbral de la existencia humana, el mundo interior de cada ser humano es tan amplio, profundo, enigmático y desconocido, que no tiene mayores diferencias con el cosmos exterior de sistemas, galaxias, supernovas y agujeros negros. La dimensión humana se abre a un mundo infinitamente complejo cuando se aborda la subjetividad de las personas, los vínculos y organizaciones que crean y las elaboraciones culturales en las cuales se proyectan e identifican.

La búsqueda permanente, el desarrollo de la creatividad frente al cosmos exterior e interior donde habita, y el quehacer cotidiano en lo cultural, lo científico, lo social y lo ambiental exige plantear nuevas estrategias para integrar una visión no fragmentada del ser humano. No se trata de proponer unas humanidades derivadas de dicha fragmentación, tal como han sido planteadas las ciencias sociales y las ciencias humanas. Como se anotó anticipadamente, la ciencia en general es una mirada reduccionista y determinista, con la cual se ha desconocido, si no negado, la integridad y la complejidad del ser humano. No pueden existir ciencias sociales ni ciencias humanas, tan fraccionadas y rotas como las encontramos hoy.

Desde la perspectiva de la integridad, se trata de un conocimiento humano que, de un lado, vincula al ser humano con el mundo exterior del que hace parte constitutiva y co-creativa, y de otro lado, lo proyecta hacia un horizonte interior que se extiende desde la «espacialidad» del cuerpo hasta los umbrales de la mente y la conciencia. Atender esa unidad, entender ese universo de lo humano y procurar comprender, antes que explicar, una existencia tan ricamente constituida, debe ser el objetivo de un conocimiento propio que surge desde la misma condición de sentirse conocedor y conocible, de entender la riqueza de mundos que habita y de buscar construir un pensamiento que permita rescatar la dignidad humana.

4.2 Pedagogía de la dimensión humana

Resulta siempre inquietante abordar el tema de la educación, no sólo por lo que ella representa sino por el uso y abuso que se le ha dado y al que se le ha sometido. Bajo condiciones de dependencia, educarse significa beber todos los elementos ideológicos contenidos en las políticas coloniales, de tal manera que para ser reconocido como educado, se deben reproducir las actitudes y comportamientos de los invasores; por lo tanto, la educación se concreta en un acto pedagógico muy imitativo y enajenante. Esta ha sido nuestra condición desde hace cerca de 500 años. Así vista, la educación pierde su carácter formativo, dado que impone una visión en detrimento de las culturas locales y ancestrales, de las bases de identidad de los pueblos autóctonos y del manejo de la «espacialidad» del cuerpo, del hábitat y de los ecosistemas propios.

Si no se trata de reproducir formas ideológicas de dominación, ni de imitar estilos de vida ajenos, ni de agotar la vida en la propuesta avasallante del mercado global y su soporte tecnológico, la tarea de la escuela de hoy exige un replanteamiento profundo en su orientación, fundamentación, requerimientos, políticas, pertinencia, participación, cualificación humanística, compromiso ético-*poiético*, y en su inserción estratégica para conformar una sociedad nueva. Ésta, más que una necesidad, es una oportunidad que se le ofrece a la escuela para vincular localmente al hogar, al alumno, al maestro y a la sociedad; pero también para identificarse con el momento histórico que vivimos, y para de esta manera, construir su propia identidad.

Es claro y entendible que las transformaciones provocadas en el mundo actual y la acelerada dinámica de los cambios ocurridos, demanden de la escuela nuevas acciones y estrategias educativas, así como renovadas prácticas que desemboquen en la dimensión humana. Las acciones se deben centrar en la formación del alumno y de las estrategias en la comprensión de su realidad personal y social. Debe primar el convencimiento de que la fortaleza de su formación se reflejará indefectiblemente en la construcción social de su entorno. Es decir, se trata de formar al ser humano tanto para explicar y entender su existencia como para comprender y comprometer su realidad.

Debe la escuela aclarar suficientemente el papel que ha de jugar en la formación de seres reflexivos, sensibles, críticos, participativos, creativos y autónomos. Este panorama formativo siempre será estratégico en cualquier proceso pedagógico; y hoy se torna más necesario ante la creciente pérdida de la esencia humana, expresada en la cosificación y la confusión, las cuales han convertido al hombre y a la mujer en espectadores que siguen procesos rápidos de adaptación a los modelos y las modas del mercado y el consumo; y que los aleja cada vez más de su papel de transformadores y co-creadores de su existencia y de su realidad. Con dolor hay que reconocer que bajo este panorama, renunciamos a decidir nuestro

futuro y a construir nuestra propia vida. Cuando todo es amenazante, pareciera que no queda otra opción que buscar quién nos «oriente» —profesores distraídos, políticos corruptos, policías amenazantes, teóricos oficiales—, construyendo de esta manera los espacios de incertidumbre e inseguridad donde entra a reinar el miedo y la desconfianza, y donde se legitima la manipulación. Callar y consumir nos convierte en testigos silenciosos de múltiples formas de violencia que nos niegan y nos victimizan. Unos interrogantes consecuentes son: ¿Qué calidad de educación proyectar para abrir el paso a las realidades sociales y políticas de las comunidades escolares de hoy, para convertir a todos sus miembros en agentes de su propio destino, y para evitar sufrimientos inútiles? ¿Qué hacer para que el miedo no gobierne nuestro actuar? ¿Cómo reconocer al *otro* como parte de sí y como condición de nuestro deleite y felicidad?

Tratando de responder puntualmente a los interrogantes planteados, incorporo una serie de apreciaciones y de conceptos propuestos desde distintas praxis⁸ y orientaciones, las cuales convergen sobre la necesidad de definir y experimentar la construcción de la dimensión humana como proceso pedagógico, aquel

⁸ Praxis: Necesaria vinculación de la teoría y la práctica en forma conjunta, realizada en cualquier proceso para entender o conocer el mundo o algunos de sus aspectos particulares. En la praxis se sustenta teóricamente la práctica y ésta permite convalidar la teoría con que ella es abordada. La praxis bien puede ser la integración de teoría y práctica.

que permita hacer *crecer* a los niños, pero fundamentalmente a los maestros, como lo reclama desde hace tiempo el clima cultural, la atmósfera de la civilización y la sensibilidad ética (Ugas, 1996), requeridas para volver a entrar en la dimensión humana de la existencia, derrotando la frivolidad que preside los actos

centrales de nuestras vidas bajo el aparente esplendor del bienestar, la libertad y la creencia aceptada de que la felicidad propia consiste en taparse los ojos ante las desgracias ajenas, como lo plantea Collazos (2004). Sigamos pues esas huellas, puntualizando algunos tópicos relacionados con el acto pedagógico integral:

La escuela no es el único centro para la transmisión de conocimientos. Reducir la formación al aprendizaje es limitarse (Ugas, 1999). No puede hacerse invisible lo cotidiano y la realidad virtual, aislando al niño y al joven del mundo real en que vive. La escuela no debe omitir «el afuera», lo extraescolar, pues circunscribe el hecho educativo al aula.

- La educación debe humanizar ayudando a la formación y transformación del educando, al logro de una conciencia de sí mismo para fortalecer la reflexión y la praxis, y para develar la realidad y transformarla en el diálogo constante que exige la acción (Freire, 1972).
- Se hace perentorio transformar el profesor en maestro. El maestro debe concebir su vida ligada al autoconocimiento y el respeto por los seres humanos.

Una verdadera existencia académica no se construye sólo con metodologías y discursos, sino con propuestas que tengan que ver con la vida y con el mundo (Freire, 2003).

- Hay que aprender de la propia realidad. No se pueden materializar sueños si no se actúa, la esperanza no existe en la pura espera. Hacer el mundo con mi praxis, al lado de otros, mantiene la esperanza. (Freire 2003).
- El ser que se sabe inacabado, entra en un permanente proceso de búsqueda. En esta experiencia humana reside la posibilidad de la educación. No hay búsqueda sin esperanza y ambas forman parte de la naturaleza humana. El maestro nunca terminará de aprender y los niños apenas inician ese viaje (Freire, 2003).
- Hay una distancia sentida en el quehacer del docente, y posiblemente muchas de sus formas y estrategias están agotadas frente a la dimensión en que se encuentran los jóvenes de hoy. No se trata de un problema generacional sino de la emergencia de regímenes visuales y discursivos diferentes, los cuales han sujetado, atravesado e invadido nuestra cultura, quizás sin que los docentes puedan saberlo (López, s.f.).
- La nueva realidad que emerge tan velozmente ante nuestros ojos requiere otras concepciones, otras opciones y otras explicaciones. No va a ser fácil ni rápido comprender las transformaciones puestas en marcha. Nunca el presente aparente se ha hecho pasado tan aceleradamente (Uslar, 1990).
- No es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer (Freire, 2003).
- Validada por el positivismo, la causalidad y el instrumentalismo, la pedagogía se hizo sinónimo de transmisión de conocimiento. Poder superar el axioma enseñanza-aprendizaje, quebrar la concepción del saber pedagógico tradicional como acumulación de información, así como problematizar la tríada educabilidad, educatividad y enseñabilidad, permitirá superar la crisis teórico-metodológica que invade la práctica escolar y el malabarismo teórico que no interpreta una práctica particular concreta sino una falsa certeza del enseñar, educar y formar, de acuerdo con Ugas (1999).
- Los medios audiovisuales deseducan la mayoría de las veces, pero son importantes para el alumno. Su influencia se manifiesta en que allí no hay tiempo para el análisis, para pensar, todo es inmediato; por otra parte, las respuestas tienen que ser llamativas, tienen que ser vendibles. ¿Cómo situar al profesor frente al poder de los medios?

- Tomar decisiones personales y sociales está lejos de éste modelo. Se ha propuesto educar en valores, pero eso es hoy contracultural. Se va en contravía, porque ¿De qué valores se trata en una sociedad en donde todo te llama a consumir? ¿La propuesta de valor será sobre la diversidad y la búsqueda de una nueva identidad? Como docentes y educandos ¿Vivimos en otros mundos? ¿Cómo nos insertamos, presencialmente, en el actual sentir de los nuevos contextos y de los contactos?
- La educación debe ser crítica pero jamás la podremos reducir al escueto proceso de la crítica, por la simple razón de que la crítica, si ha de ser importante, implica el empleo de juicios normalizadores, éticos, así como de valores sociales, políticos y culturales (Chile, J. Citado por Vilera, 1998). A estos espacios debe abrirse el discurso de la crítica, pero sin olvidarnos de nosotros mismos. Formándonos, nos transformamos personal y socialmente.

En su práctica y su concepción, la escuela debe hacer parte de la memoria colectiva de las comunidades y de los pueblos. Ella es ese espacio donde deben surgir respuestas culturales estratégicas y alternativas que aún iluminen el camino, que transmitan el mensaje de los nuevos seres humanos y que proyecten los símbolos de una sociedad para la vida y la solidaridad. El papel social de la escuela, y de los saberes atinentes a su praxis, deben obrar como estrategias de largo plazo. De esta manera, se puede imaginar, soñar y esperar un futuro con sentido y dignidad. La educación como práctica de la formación y cualificación humanas, está hecha para afrontar las exigencias de la vida, las necesidades sentidas de compartirla y el sentimiento de ser parte de una comunidad universal. Como sostiene Lama (2003), más que adiestrar al niño, se trata del acto sublime de abrir sus ojos a las necesidades y deseos de los demás, de crear empatía con el mundo para que así vaya teniendo sentido de responsabilidad, que es precisamente lo que lo incita a la acción. No se trata del conocimiento, pues éste consigue apenas algunas cosas más bien elementales. Se trata de la integridad del ser humano en la dimensión del pensamiento. Por ahí se despierta la conciencia de los niños para que entiendan que el futuro está en sus manos y que la imaginación y la esperanza hacen parte de su equipaje.

Aprender, dentro del modelo educativo actual, hace parte del sufrimiento humano, pues allí no hay legitimidad en la formación ni lealtad con la condición humana de los niños y los jóvenes. Las formas de cooperación y responsabilidad socio-afectivas que deberían soportar el acto pedagógico, no configuran la convivencia entre los mismos estudiantes, los profesores y la dirección de las instituciones. Tampoco construyen en los niños proyectos de vida alternativos al contexto social que padecen. El individualismo y la insolidaridad son distinciones notorias en la escuela de hoy. Aprender no significa conocer algunas propiedades de las cosas o de los hechos culturales; aprender, como lo plantea Maturana (2002), es convivir, acto que ocurre en la transformación que tiene lugar en la convivencia, la cual consiste en vivir el mundo que surge con el otro.

Aprender es la forma más cercana para saber de sí mismo en la existencia de los otros. Es un espacio de amplias reflexiones que hay que propiciar e interiorizar como experiencias y como conceptos en los planos de la unidad que exige la integridad: 1) Lo subjetivo o «intrapersonal» que configura nuestro vivir, donde la conciencia de lo espiritual es la conciencia que nos permite vivir la corporalidad; 2) Lo «interpersonal», como la necesaria y sentida forma de la convivencia que proyectamos en cada acción fundada en el reconocimiento de los otros, posibilitando espacios de respeto, de aceptación y de significación que legitiman la pertenencia y la diferencia social y afectiva y; 3) Lo «transpersonal», un encuentro con el mundo que vincula los educandos al entorno de la cotidianidad, que les da los referentes para entender la sociedad en que viven, y que los dispone a la creatividad para construir no sólo su vida sino el mundo que comparte con tantas personas conocidas, desconocidas y por conocer.

Las ciencias sociales como las demás ciencias, saberes, campos del conocimiento y las experiencias que se enseñan y viven en la escuela, muy poco aportan a la formación del educando. La información no es pensada y dispuesta para la construcción de un proceso de vida, sino como sustitutiva de la formación, la cual debe ser el objetivo central de la educación.

La esquematización, la reproducción de los discursos, la imitación del paradigma científico, la sustitución de la mente y la construcción del pensamiento por la tiranía de la tecnología, la posición del maestro como difusor y no como creador, la omisión de impulsar un proyecto personal en cada niño, el afán del Estado por construir un ciudadano para las necesidades del consumo y la sumisión a un poder que no reconoce la dignidad de lo humano, la distracción y el disimulo como proyecto de aula de los trabajadores a destajo de la educación, las escasas condiciones laborales y éticas en que se mantienen a los profesores y a las instituciones en general, la poderosa fuerza de los medios y las instituciones familiares y sociales sobre la escuela; obligan a una re-contextualización del acto pedagógico y del saber intelectual para construir pertinencia y autonomía en la educación.

De acuerdo con Díaz (1993), el pragmatismo neoliberal nos convoca no a la formación sino al entrenamiento técnico y científico, por lo cual el acto pedagógico se circunscribe al aula, donde los estudiantes aprenden conocimientos sin referentes individuales ni sociales, impidiendo así que en la praxis de esta academia esclerotizada, haya encuentros creativos o puedan surgir experiencias y planteamientos inéditos que tengan que ver con las certezas, las evidencias y las incertidumbres cotidianas.

El proceso educativo es un profundo acto social y humano que la escuela contiene y acoge pero que desconoce u omite en su propio desarrollo y proyección. Es difícil encontrar el fundamento de lo social y lo humano en la enajenación de la escuela y en sus espacios de *posesión de la verdad* y la insensatez. Por lo tanto, las tareas se limitan

a enunciar y transmitir conocimientos esquematizados y descontextualizados, los cuales ideológicamente se emplean para transmitir visiones y prácticas del poder que se convierten, según Rodríguez (1996), en códigos de obediencia y referentes para sobrevivir y no para vivir.

4.3 Lo social, las ciencias y la humanidad

La propuesta de humanizar las ciencias sociales tiene que ver con su necesaria redefinición para superar el reduccionismo en que han caído y las prácticas y discursos en que se sostienen vanamente. Ello implica una renovación epistemológica con hondo sentido humano que rescate la inteligencia radical del cuerpo y de la mente como elementos base para experimentarnos y conocernos, así como para crecer en una formación integral que nos rescata para la vida y que, de acuerdo con Freire (2002), nos torne capaces de inventar la existencia.

En el espacio de la escuela, todo se integra en nuestra esencia humana bajo relaciones sociales. Es social el contexto que posibilita la escuela, son humanos sus miembros, es político el saber que se imparte, son afectivas y solidarias las bases de convivencia, es esencialmente ético el proceso de conducción de los niños, es lúdica la condición para aprender, es construido por otros el conocimiento que heredamos, es social la ciencia que se transmite o recrea, son humanos los valores en que proyectamos a los educandos; vista en esta perspectiva, la escuela es un espacio-tiempo para construir la dimensión humana del hombre y la mujer que no pueden vivir sin reconocimiento, justicia, solidaridad, sabiduría, amor y utopías⁹.

Tratando de culminar esta disertación, por ahora, debo expresar que no está en los paradigmas de la ciencia la comprensión de la dimensión humana. Por esta razón, el estudio de lo humano no es objeto exclusivo de las ciencias, dado que se reducen, de manera tendenciosa, las cualidades y virtudes humanas a supuestas leyes, las cuales en vez de hacer entendible los imaginarios de la sociedad y el individuo en la cultura, los sesga hacia explicaciones que borran o disimulan el sentido de lo humano y que dispone a los hombres y mujeres a la violencia, la enajenación y el desamor.

⁹ Etimológicamente, utopía significa lo que no tiene lugar. En otro sentido puede significar cambios y aperturas hacia lo que hace falta por vivir. La utopía está inserta en lo más profundo del ser humano. En ella descansa la esencia de la existencia, en tanto que sueños y deseos. Por ello rechaza los sistemas que la niegan. No es un proyecto racional sino una forma de convivencia que aspira a construir una sociedad y un orden de vida en el holismo de la equidad y la justicia, de acuerdo con Meza y Arango (2006).

El modelo de dominación centenario en que están inmersos nuestros países latinoamericanos, hace entendible el por qué existe en las sociedades deformadas y en los centros de reproducción académica, las denominadas ciencias sociales, ciencias humanas, ciencias políticas, ciencias económicas, ciencias de la comunicación, y

otras afines, producto de la visión recortada e ideológica con que se asume la complejidad del sentimiento, la magia, la sabiduría, la espiritualidad, la ensoñación y la esperanza, componentes esenciales de la condición humana.

Para humanizar las ciencias sociales y humanas hay que replantear el carácter de la ciencia misma. Para propiciar el autoconocimiento y entender las complejas formas de asociarnos con la naturaleza, el cosmos y nuestros hermanos, es necesario constituir, más que formas de conocimiento, formas de entendimiento a través de las cuales sea posible comprender la búsqueda de los principios trascendentes que acompañan al ser humano desde siempre, como son la libertad, la solidaridad, la compasión, la identidad, la belleza, lo sagrado, la ternura, el sufrimiento, la legitimidad, el pensamiento mágico y racional, la envidia, los sueños, la corporalidad, la emoción, la educación, la confianza, la convivencia, y la democracia.

Con las ciencias no hemos hecho otra cosa que convertir estos componentes de la integridad humana en objetos particulares del conocimiento humano, dentro de marcos de aislamiento y de explicaciones siempre parciales, los cuales hacen perder el sentido de la dimensión humana. Las ciencias humanas, en general, se han constituido de estas fragmentarias visiones, avanzando más hacia su estatuto científico que hacia la comprensión del ser humano. Así, producen con frecuencia discursos y caen en prácticas sociales y culturales que justifican la enajenación, la miseria y los ordenamientos sociales producidos por el avasallamiento y la injusticia. En la educación, las ciencias sociales constituyen un área suelta, integrada por varios tipos de información que no es puesta en contexto, la cual de ninguna manera colabora en la formación social, cultural, política, ética y estética de los niños ni de los profesores.

De acuerdo con Maturana (2002), el aprender no es sólo un ejercicio de captar lo externo, lo pasado y lo presente, sino de saber qué le pasa al niño y al profesor cuando observan, escuchan, callan, escriben, hablan, etc., circunstancias que se inscriben en el complejo mundo de lo humano señalado antes; de modo que el conocer es una adscripción que uno le hace al otro cuando la conducta del otro satisface el criterio de validez que uno pone al escuchar, pero no para satisfacer el criterio de aceptación que el profesor tiene, sino como una forma solidaria de escuchar y una transformación estructural en la convivencia. Es necesario entender que no somos sistemas con una estructura permanente, sino seres humanos que dependemos de lo que somos en general, de los que somos en cada instante y en cada circunstancia, de lo que nos exige cambiar en cada espacio y tiempo y de lo que aceptamos conveniente cambiar.

Las llamadas ciencias sociales tienen como objetivo primordial en la escuela, proponer, desarrollar y sustentar la convivencia en la comunidad académica. Centrarse en las dimensiones de lo humano como eje de la formación del niño, crecer en la ética de los profesores —el compromiso de mis actos— y como un

sólo cuerpo solidario con la cualificación de sus educandos, vincular a la familia y a la institución cultural como contextos prospectivos de la formación de los niños, tiene como fin proyectarlos a la sociedad de la cual son parte y en la cual se potenciarán como futuros y promisorios ciudadanos.

Las ciencias sociales deben manejar el delicado hilo de la cualificación humana, con el cual se teje la formación de las generaciones por venir. Se trata de una área transversal y convergente que vincula conocimientos y saberes con capacidades y sueños, la cual ha de ser trabajada como un proyecto central con la participación de todos los actores de la escuela, bajo formas de diálogo y convivencia en el respeto mutuo, impidiendo la defensa de intereses personales, el estímulo de la competencia y la negación de la dignidad. No nos quedemos exaltando las guerras si lo que buscamos es la convivencia. No llenemos a nuestros jóvenes de odios, pues la democracia no requiere de resentidos y suicidas.

Para formar en la dimensión humana, es necesario humanizar el conocimiento en la práctica pedagógica. Al profesor y el alumno les ha correspondido compartir un tiempo y un espacio para su propia construcción individual y social; buscando alternativas para la vida misma, convirtiéndose en actores conscientes de la dignidad humana, entendiendo la participación como una expresión de la solidaridad e incluyéndose como protagonistas de una nueva sociedad justa y feliz. La praxis pedagógica, así vista, se centra en el autoconocimiento y la formación proyectada para toda la vida. Entiende a cada ser humano como único y como un buscador de posibilidades en la perspectiva de su propio destino. ¿Puede haber criterios para excluir o negar a un ser humano?

Antes que un conocimiento que excluye su propio contexto en la vida y en el mundo, ha de propiciarse una cultura del pensamiento universal pero insertado en el sujeto y en los contextos locales donde vive, actúa y comparte. El estudio de lo social se entiende en la construcción y la comprensión de la dimensión humana, por ello hay que rescatar la formación de los seres humanos, que concurren esperanzados a la escuela, de las pedagogías predatoras¹⁰ del consumo indiscriminado, en la

¹⁰ Ante la falta de conciencia y compromiso de los docentes y de la institución educativa en general, el acto pedagógico corta el vuelo que deben realizar los niños y los jóvenes, anula la creatividad, impide la formación autónoma y mata las esperanzas. Infortunadamente este canibalismo académico, dominante en la escuela, las niega.

cuales la ética del pragmatismo tiene como fin una felicidad huera —usurpación, sumisión y dominio— que, de acuerdo con Muñoz (1992), nos deja sin límites temporales y espaciales y frente a interrogantes que van siempre con uno. ¿Dónde quedó el espíritu, el soplo y el ritual sagrado? ¿A dónde fue a parar el acto fundador, la fantasía, el amor, el diablo y la divina comedia,

el ajedrez, la música, la poesía...? Rescatar la dimensión humana en el estudio de lo social es una forma de empoderar al sujeto como dueño de su destino, pero también

hacerlo partícipe del poder que otorga el conocimiento y los saberes, para impedir la desvalorización sistemática de los más empobrecidos y explotados y, sobre todo, para hacerles creer de su incapacidad para pensar y actuar.

Humanizar las ciencias sociales implicará un ejercicio epistemológico de una parte, pero a su vez un compromiso ético y político con la construcción de un nuevo ser humano. Significa tener identidad con la diversidad y no con la homogeneidad que nos ofrecen. Implica crear conciencia y sentido de pertenencia del conocimiento, los saberes, la cultura, el pensamiento y la tierra como hogar. Hace pensar en que las humanidades vuelvan a ocupar el espacio que les corresponde en la sociedad. Convoca a asumir la comprensión como dispositivos para encontrar el significado de la totalidad y el sentido de existir. Permite entender que el objeto de la educación escolar no debe ser un saber ya sabido, como plantea Botey y Flecha (1998), pues somos seres de una gran complejidad en proceso continuo de construcción y de cambio.

Parodiando a Friere (2002), sabemos que somos seres humanos en continuo crecimiento orgánico, emocional, educativo y personal; que crecer es parte de una experiencia vital que adquiere un significado trascendente, proceso sobre el cual podemos intervenir para aprender y tener conciencia del desarrollo humano; que el saber tiene todo que ver con crecer, pero es necesario que el saber de las minorías dominantes no prohíba, no asfixie, no castre la posibilidad de crecer de las inmensas mayorías dominadas y excluidas.

En muchos momentos de la historia humana, las ciencias sociales han prestado su concurso para auspiciar estas prácticas, por dentro y por fuera de la escuela, negando el crecimiento de los niños y difundiendo las «ideologías del control» y el sometimiento.

No tiene sentido proyectar unas ciencias sociales por fuera de la dignidad que contempla la dimensión humana. Siempre estarán presentes preocupaciones e interrogantes sobre el sentido de la existencia: El por qué y para qué de los actos humanos, la necesidad de crecer mediante un proceso de formación, la importancia del conocimiento y del autoconocimiento, el reconocimiento de la ignorancia como un momento constitutivo de la trayectoria del saber (Ugas, 1996), el rescate de la condición humana para poder vivir y no sólo sobrevivir, la recuperación de lo ancestral para desentrañar sus esencias y fundamentar desde ellas nuestra sobrevivencia.

Sin lugar a dudas, las ciencias sociales sólo pueden tener existencia como una mirada integral de la condición humana. Como ciencias sólo alcanzan una mirada lejana del ser humano y de sus vastos horizontes culturales y existenciales. Todo ello amerita una reflexión más acabada y profunda, así como una nueva conciencia y actitud ante la dimensión de lo social y de lo humano en los procesos de formación y conformación de los individuos y las sociedades, de lo contrario, naufragaremos en nuestra propia humanidad.

Referencias

- Bámbula, Juliane. 1993. «Problemas Actuales de la Educación». En: *Universidad del Valle* N° 4, Cali.
- Boff, Leonardo. 2002. *El Cuidado Esencial. Ética de lo Humano, Compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Botey, Jaume y Ramón Flecha. 1998. «Transformar Dificultades en Posibilidades». En: *Cuadernos de Pedagogía*, N° 265, Editorial Praxis S.A., Barcelona.
- Collazos, Oscar. 2004. «Entre la Tragedia y el Melodrama». En: *El Tiempo*, junio del 2004.
- Child, John. 1998. Citado en: Giroux, Henry. *La Escuela y la lucha por la Ciudadanía*. México: Siglo XXI.
- Díaz, V. Mario. 1993. «Introducción al Campo Intelectual de la Educación». En: *Universidad del Valle*, N° 4, Cali.
- Freire, Paulo. 1972. *La Educación como Práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. 2002. *Cartas a quien pretende Enseñar*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. 2003. *El Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadotti, Moacir. 2002. *Pedagogía de la Tierra*. México: Siglo XXI Editores.
- Giraldo I. Fabio. 2003. «Estanislao Zuleta: Precursor del pensamiento Científico en Colombia». En: Zuleta, Estanislao *Ciencias Naturales y Ciencias Sociales*. Cali: Fundación para la Investigación y la Cultura. Artes Gráficas del Valle Limitada.
- Heidegger, Martin. 2000. *El Ser y el Tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Carlos y Juliana López. 2002. *Disciplinas*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.
- Koyré, Alexander. 1979. *Del Mundo Cerrado al Universo Infinito*. México: Siglo XXI.
- Lama, Dalai. 2003. *El Arte de Vivir en el Nuevo Milenio*. Barcelona: Ramdon House-Mondadori.
- López U. Raúl. s.f. «La Formación Humanista en la Tradición de la Sociedad Industrial a la Postindustrial». En: *El humanismo: Una Actitud Contemporánea*. Seminario Nacional sobre Formación Humanista en la Universidad. Medellín: Pontificia Bolivariana.
- Morin, Edgar. 2001. *La Cabeza Bien Puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Maturana, Humberto. 2002. *El Sentido de lo Humano*. Santiago: Dolmen Ediciones.
- Meza, José Luis y Oscar Albeiro Arango. 2006. *Discernimiento y Proyecto de Vida. Dinamismos para la Búsqueda de sentido*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Muñoz, José Arturo. 1992. *El Oficio de Investigar o el Arte de Auscultar las Estrellas*. Bogotá: Corporación para la Producción y Divulgación de la Ciencia y la Cultura, CORPRODIC.

Rodríguez, José. 1996. «Programa RED» En: *Revista Pretextos Pedagógicos* N° 3. Compendio de Material Doctoral de Educación. U.C.V., Caracas

Ugas, Gabriel. 1996. «El Acto Educante. Elementos para la conceptualización de la Noción: Ontocreatividad» En: *Geoenseñanza*, N° 1, San Cristóbal, Venezuela.

Ugas, Gabriel. 1999. «El Fin de la Educación como Metarrelato». En: *Geoenseñanza*, Vol. 4(1), San Cristóbal, Venezuela.

Uslar Pietri, Arturo. 1990. *Cuarenta Ensayos*. Caracas: Monte Ávila Editores.

Wallerstein, Inmanuel. 2003. *Abrir las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI Editores.

Zuleta, Estanislao. 1990. *Comprensión y Educación. Introducción al Estudio de la Psicosis*. Medellín: Editorial Percepción.