

Tesis

**El papel de lo simbólico en los procesos de  
Educación y Aprendizaje**  
Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI

**Juan Sebastián Quintero González**

Universidad de Caldas  
Programa Profesional en Filosofía y Letras  
2022

**El papel de lo simbólico en los procesos de  
Educación y Aprendizaje**  
Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI

**Juan Sebastián Quintero González**

Tesis presentada como requisito para optar al título de:

**Profesional en Filosofía y Letras**

Directora:  
Sandra Lince Salazar

Universidad de Caldas  
Facultad de Artes y Humanidades  
Departamento de Filosofía y Letras  
2022

## AGRADECIMIENTOS

Principalmente debo agradecer a mis padres, Fernando Quintero y Adriana González, por su apoyo constante y la gran confianza que depositaron en mí, por su compañía desde la distancia y por enseñarme - lejos de la academia y lo académico - aquello que me ha permitido construirme como persona e individuo. A mi abuelita, que, ya reconciliada con el Absoluto - como diría uno de los profesores con el que pude enfrentarme a la filosofía - le agradezco por creer en mí y por alentarme día a día a continuar con mis propósitos así los demás no los comprendieran, y enseñarme que aún en la diferencia existe la (re)conciliación. A mi gran amor, Atenea, la gata que, sin decidir acompañarme, acompañó cada uno de mis pasos, que cuidó como un Daimon (δαίμων) mis noches en vela y que una que otra vez derramó el café sobre mis apuntes en las noches frías de Manizales. A Camila, mi hermanita, que, en su corta edad, me enseñó sobre la valentía que se requiere para afrontar las cuestiones mismas de la existencia.

También, debo agradecer a mis compañeros, amigos y profesores, en especial a mi tutora Sandra Lince, pues este discurso - incluso yo mismo - no sería nada sin la experiencia de conocerlos y en esta dialéctica de la vida, permitirme nutrir con sus experiencias, en confrontación con las mías, mi habitar en este mundo.

Agradezco también a la vida misma - a mi propia experiencia del existir - por permitirme seguir adelante, así sea un poco más...

## RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo indagar sobre el papel de lo simbólico en los procesos de educación y aprendizaje en el Siglo XXI y, aquellos símbolos que intervienen y limitan la acción pedagógica. Desde la filosofía, la poética, la hermenéutica y la semiótica se presenta *la experiencia* como un elemento posibilitador y facilitador de los procesos de enseñanza - aprendizaje. La experiencia, como una postura estética y vivencial, en la relación símbolo-acción educativa contribuye y permite pasar de una acción educativa centrada en la mera visión instrumentalista de la racionalidad y el conocimiento, a una experiencia del aprendizaje que confronta la realidad social, contextual e histórica con la teoría de la acción educativa tradicional. Este trabajo supone una visión transgresora de los presupuestos del sistema de educación decimonónico pues a lo largo del trabajo se cuestiona - mediado por la experiencia - las relaciones de poder, las arquitecturas y las limitantes de la acción educativa.

Como excusa de divulgación de la filosofía y de experimentar otras formas de hacer filosofía este trabajo sirve como sustento teórico para la propuesta de una serie de podcast titulado EDx21pro Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI.

**Palabras clave:** acción educativa, aprendizaje, educación, estética, experiencia, filosofía, hermenéutica, poder, símbolos.

## ABSTRACT

The objective of this thesis is investigate the role of the symbolic in the processes of education and learning in the 21st century and those symbols that intervene and limit the pedagogical action. From philosophy, poetics, hermeneutics and semiotics, experience is presented as an enabling and facilitating element of the teaching-learning processes. The experience, as an aesthetic and experiential posture, in the symbol-educational action relationship contributes and allows to pass from an educational action focused on the mere instrumentalist vision of rationality and knowledge, to a learning experience that confronts the social, contextual reality and historical with the theory of traditional educational action. This work supposes a transgressive vision of the presuppositions of the nineteenth-century education system, since throughout the work it is questioned - mediated by experience - the power relations, the architectures and the limitations of the educational action.

As an excuse to disseminate philosophy and to experiment with other ways of doing philosophy, this work serves as theoretical support for the proposal of a podcast series entitled EDx21pro Philosophy and Education for (un)learning in the 21st Century.

**Keywords:** educational action, learning, education, aesthetics, experience, philosophy, hermeneutics, power, symbols.

**El papel de lo simbólico en los procesos de Educación y Aprendizaje**  
Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI

## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	9
EPISODIO 1 .....	15
EDx21-pro - De la Educación y el Poder.....	15
EPISODIO 2 .....	24
EDx21-pro - De la Arquitectura y la Estética espacio-temporal .....	24
EPISODIO 3 .....	37
EDx21-pro - De las identidades, la memoria y el Reconocimiento del otro .....	37
EPISODIO 4 .....	46
EDx21-pro - Sobre el abismo entre la Pedagogía y la Praxis .....	46
EXPERIENCIA REFLEXIVA .....	55
ANEXOS .....	58
Guion <i>EDx21-pro</i> .....	58
Episodio 1: Educación y Poder.....	58
Guion <i>EDx21-pro</i> .....	64
Episodio 2: Arquitectura y Estética espaciotemporal .....	64
Guion <i>EDx21-pro</i> .....	70
Episodio 3: Identidades, Memoria y el Reconocimiento del otro.....	70
Guion <i>EDx21-pro</i> .....	75
Episodio 4: Abismo entre Pedagogía y Praxis .....	75
BIBLIOGRAFÍA .....	80





## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como propósito presentar una reflexión en torno al papel de lo simbólico (los símbolos) en los procesos de educación y aprendizaje, en la acción educativa. Se presenta la experiencia como un elemento posibilitador del aprendizaje. De esta manera se propone la experiencia del aprendizaje desde una postura estética y vivencial que en la relación símbolo-acción educativa es una herramienta facilitadora del aprendizaje y pasar de una acción educativa centrada en la mera visión instrumentalista de la racionalidad y el conocimiento, a una experiencia del aprendizaje que confronte la realidad social, contextual, histórica con la teoría de la acción educativa tradicional.

El papel de lo simbólico ha permitido en este trabajo suponer una visión transgresora de los presupuestos del sistema de educación tradicional, en el que se basa la acción educativa, con sus pretensiones y medidas controladas que restringen el aprendizaje y la experiencia. Siguiendo el camino hacia una educación centrada en la experiencia, es necesario replantearnos lo que entendemos como aprendizaje a una suma de experiencias subjetivas y colectivas, sin olvidar la experiencia con el mundo.

Al hablar de experiencia es necesario, como lo propone Dewey, comprender que no todo lo que concebimos como experiencia es necesariamente una experiencia educativa o de aprendizaje, pues sería un error considerar que la educación se agota en la experiencia misma. Siguiendo con el planteamiento de Dewey, la experiencia puede ser, en algunos casos, algo

así como una experiencia *antieducativa*, la cual aparece cuando la experiencia solo pretende “detener o perturbar el desarrollo de las ulteriores experiencias” (Dewey, 2010, págs. 71-76).

Lo que entendemos como aprendizaje normalmente está estrictamente relacionado con las teorías, los teoremas y las planas interminables desde el primer hasta el último grado de escuela, y con la acción educativa que está vinculada a esos métodos, con un ejercicio de poder concreto que establece una dicotomía educador-estudiante. A partir de la tensión entre la teoría y el actuar pedagógico actual es posible establecer una lectura o una hermenéutica de la experiencia del aprendizaje que presenta la importancia de repensar, reestructurar y transgredir los símbolos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Símbolos que no aportan al proceso de aprendizaje y cuya significación está dada por el ejercicio repetitivo y poco adaptativo del mismo modelo de enseñanza, por aproximadamente dos siglos, en el que es posible el papel de lo simbólico que configura, por ejemplo, la relación de poder profesor-estudiante, la estética espacio temporal en el sistema de educación, las relaciones identidad-institución-reconocimiento del otro, y lo que supone ser un verdadero abismo entre la educación y la praxis.

Por eso, en este trabajo más que presentar la experiencia como un elemento equiparable al aprendizaje, se propone la experiencia estética y vivencial como posibilitadora del conocimiento y facilitadora del aprendizaje. Para esto es necesario dar el paso de una educación meramente racional e instrumentalista, desprendida en su mayoría de los componentes que conforman la realidad social y, por lo tanto, que se aleja del contexto, hacina

educación que permita entrar en confrontación con la realidad y que de alguna manera se sumerja en las dinámicas propias de la sociedad, más allá de las cuatro paredes del salón de clase y de las campanadas que anuncian que el aprendizaje se pone en pausa. Una educación que posibilite la confrontación de la experiencia con las cosas del mundo, el desarrollo del pensamiento crítico y que a través de la experiencia individual, la experiencia colectiva y la experiencia estética permitan descubrir el mundo y acercarse al aprendizaje.

Como parte de la experiencia de construcción del presente trabajo, mediante poética, hermenéutica y semiótica, se aborda y se reflexiona sobre la educación y el poder, la arquitectura y estética espaciotemporal, las identidades, la memoria y el reconocimiento del otro y el abismo entre pedagogía y praxis a través de un podcast llamado *EDx21-Pro: Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI* como excusa y estrategia radiofónica para la divulgación de la filosofía. *EDx21-pro* es una serie de 4 episodios en los cuales se abordan los siguientes temas: (1) Educación y Poder, (2) Arquitectura y Estética espaciotemporal, (3) Las identidades, la memoria y el reconocimiento del otro y (4) El abismo entre Pedagogía y Praxis.

En *Educación y Poder*, se reflexiona críticamente sobre el papel que cumplen ciertos símbolos en la relación profesor-estudiante-institución, que más allá de posibilitar y facilitar el aprendizaje se centra en establecer normas por lo general restrictivas y de control sobre el otro. En *Arquitectura y Estética espaciotemporal*, se analiza la forma en la que está pensada y construida la acción pedagógica, desde las estructuras físicas (lo arquitectónico) y las estructuras

formales en las que se fundamenta el sistema de educación tradicional, además de que se relacionan dichas estructuras con la denominada estética espaciotemporal, o sea la relación de la acción pedagógica con el tiempo y el espacio en el cual se da dicha acción. Luego de analizadas las estructuras formales, se da paso a hablar de *Las identidades, la memoria y el reconocimiento del otro*, episodio en el cual se habla sobre la importancia de una praxis educativa que no desconozca las diferencias, las subjetividades y las historias, claramente en relación directa con los episodios anteriores. Por último a manera de conclusión y como punto de confluencia de los episodios anteriores, en *El abismo entre Pedagogía y Praxis*, se precisan aquellos símbolos y acciones simbólicas que a lo largo del trabajo se han presentado y que suponen ser los que no han permitido reducir el abismo existente entre la acción pedagógica - centrada en lo normativo - y la verdadera praxis pedagógica.

Esta reflexión crítica-creativa se hace fundamentada y acompañada de autores como Foucault, Adorno, Bárcena, Mèlich, Acaso, Rancière, Dewey, Eco, Gadamer, que han dedicado sus postulados filosóficos al problema de la educación, el poder, el símbolo y la interpretación, motivado también por la inconformidad que produce un sistema de educación (decimonónico) que evidentemente no ha cumplido con su misión y por la necesidad que desde la filosofía se me presenta divulgar y proponer una constante reflexión filosófica usando como estrategia las otras formas de contar.

Finalmente, en el cuerpo de este trabajo se desarrolla la fundamentación teórica de los cuatro capítulos presentados en *EDx21-pro*, en los anexos se encuentran los guiones de los capítulos y en algún lugar los audios editados.



## EPISODIO 1

### EDx21-pro - De la Educación y el Poder

Este episodio se construyó con el propósito de hacer evidentes los símbolos presentes en los procesos educativos y, además, comprender el papel que cumplen en la acción educativa. Para esto es importante entender que el sistema tradicional en el que se basa el acto pedagógico está centrado en establecer ciertas normas de conducta, de vigilancia y de examen constante para la supuesta formación del individuo.

Como dice Bárcena, en *Cuerpo, acontecimiento y educación: “Toda cultura dispone de modelos simbólicos en los que se establecen formas de relación más o menos paradigmáticas ante la experiencia tanto del placer como del dolor.”* (Bárcena, 2012, pág. 262). Por lo general, modelos simbólicos como los referidos por Bárcena, están relacionados con la imposición de ciertos valores que modifican, regulan y establecen límites en la experiencia individual que poco contribuyen a la obtención del conocimiento y al aprendizaje.

Es conveniente abordar este tema desde una semiótica que permita enfocar esa búsqueda y comprensión de los símbolos hacia una lectura hermenéutica de aquellos símbolos presentes en los procesos educativos, para ir más allá de la mera identificación. Es importante reconocer qué símbolos están presentes en los procesos educativos y comprender las tensiones existentes en la acción educativa que claramente se ve mediada por símbolos heredados de los sistemas decimonónicos que en la actualidad siguen presentes.

Los símbolos en los procesos educativos se han transformado a lo largo de la historia no solo en símbolos de poder y control, sino en una herramienta que establece un margen de referencia y evidencian, por ejemplo:

- 1- El abismo existente entre la teoría y la verdadera praxis en la educación.
- 2- Que los símbolos presentes en la acción educativa se establecen como limitantes tanto de la experiencia individual como de la experiencia colectiva o de sociedad.
- 3- Que juegan un papel importante en el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro, desde la forma cómo entendemos las diferencias y cómo percibimos al otro fuera y dentro de los márgenes establecidos, en su mayoría, desde la acción educativa.
- 4- Esos símbolos se definen como elementos de control en los procesos educativos, que establecen qué se debe conocer (saber) o decir.
- 5- Y por último, un camino que nos da la filosofía para comprender este fenómeno es la reflexión en torno a la experiencia poética, hermenéutica y simbólica, desde la cual es posible una reconfiguración de esos símbolos presentes en los procesos educativos que transforman y modifican la realidad contextual, espacio-temporal y la verdad histórica y cómo la percibimos.

Esto supone fijar los esfuerzos de la acción educativa a lo que para efectos de este trabajo llamaremos el resultado de esa unión, de pedagogía, de poética, de hermenéutica y de



semiótica, la experiencia estética como posibilitadora del aprendizaje, desde la experiencia de los símbolos presentes en los procesos educativos.

En la acción educativa se establece mediante símbolos cierto margen restrictivo de poder y control no solo en los procesos de aprendizaje del individuo, pues estos definen de manera precisa como se debe comportar el individuo institucionalizado. Además, definen cómo y qué se debe aprender, suprimiendo de manera indirecta pero eficaz la experiencia individual como una herramienta efectiva e importante en la adquisición del conocimiento. Se hace necesario considerar la experiencia como un elemento mediador importante en cada etapa del proceso de formación, entre el mundo y el conocimiento. De esta manera, la experiencia como herramienta de aprendizaje se hace efectiva gracias a que en la acción educativa no solo se involucra uno de los sentidos, sea el oído o la vista. Esta se transforma en una especie de conjugación cinestésica, que permite no solo aprender, sino aprehender de los procesos implícitos en el entorno que nos rodea, siendo de gran importancia la participación de los sentidos como un sistema total; el oído, la vista, el gusto, el olfato y el tacto, inmersos en el proceso del aprendizaje y en la generación de conocimiento. Pues el acto pedagógico tradicional se centra casi que exclusivamente en lo que se puede escuchar y ver. Es importante deshacer esos límites establecidos, desconfigurando y transformando los símbolos que restringen y limitan los procesos de aprendizaje.

Según Rancière; *“Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada”*.

(Ranciere, 2003, pág. 14). Una educación que vele por un individuo emancipado, debe necesariamente romper con esa distinción que separa la experiencia estética y vivencial de la educación, pues en el campo del aprendizaje, es la experiencia directa y subjetiva la que posibilita un verdadero aprendizaje y no el esperar información digerida por alguien más y la cual es casi que exclusivamente memorizada, lo que no supone un verdadero aprendizaje, pues este debe ir más allá de la memorización, supone procesar la información, hacer el debido análisis, sintetizar lo aprendido, evaluar el tema y sacar conclusiones. Sabemos que la educación tradicional se ha centrado en principios establecidos desde el siglo XIX hasta la actualidad, un sistema fuera de contexto y que suprime radicalmente la posibilidad casi que, de la experiencia individual, pero colectiva, se dé un verdadero aprendizaje.

Adorno, en la conversación que sostiene con Becker en *Educación, ¿para qué?*, en consecuencia a la crítica que realiza sobre el concepto del modelo-guía, el cual, supone la necesidad de un modelo plenamente autoritario, un modelo impuesto que niega la emancipación y la experiencia individual, expresa lo siguiente:

*“(...) apoyándome sobre un único pie, a presentar lo que ante todo concibo como educación. No precisamente la llamada formación de las personas, porque nadie tiene derecho de formar personas desde fuera; pero tampoco la simple trasmisión de conocimiento, en la que lo muerto y cosificado ha sido tantas veces de la mayor importancia; su idea viene, además, políticamente exigida, por así decirlo. Lo que significa que, para no limitarse simplemente a funcionar, sino para trabajar de acuerdo con su concepto, una democracia exige personas emancipadas.”*  
(Adorno, 1966, pág. 95)

Pensar en una educación transgresora y que redefina los símbolos presentes en la acción educativa, lleva consigo la pregunta por cuál es la mejor manera de guiar y acompañar a un niño, a un adolescente, a un adulto, no de formar. Adorno expone, por ejemplo, que la educación no debe basarse en la mera transmisión de la información, pues esto siguiendo lo propuesto por Rancière, no lleva necesariamente a cumplir con la misión de la acción educativa, pues no asegura un verdadero aprendizaje.

La importancia de pensar en torno a la necesidad de pasar de una educación tradicional a una educación más experiencial, subjetiva y liberadora radica en aquello que para Bárcena y Mèlich implica el poder dejar atrás y superar aquellas experiencias totalitarias arraigadas en los modelos de educación tradicional y que han participado en la construcción de aquellos *acontecimientos destructores*, o en términos adornianos, aquellas experiencias que han posibilitado la barbarie. (Bárcena & Mèlich, 2000, págs. 12-14). Superar la educación tradicional y dar paso a una educación más experiencial, subjetiva y liberadora, supone un pensar la educación en términos de lo ético y lo estético, en donde la experiencia crítica-creativa e individual sea aquello que posibilite la superación de la dimensión meramente teleológica de resultados vacíos de la educación tradicional.

Una educación más experiencial, subjetiva y liberadora sería posible mediante acciones pedagógicas que se preocupen por la experiencia individual, por la experiencia estética, y lo que configura en últimas la experiencia de vida, que como lo definimos anteriormente es en suma una experiencia poética, hermenéutica y simbólica de (des)aprendizaje, que se centra en

brindar a los estudiantes herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico-creativo y reflexivo que permita escapar de los márgenes establecidos en la educación que no aportan un elemento real para el aprendizaje. Es así, que la poética, la hermenéutica y la semiótica en el acto pedagógico sugieren ser un elemento transgresor para los sistemas tradicionales de educación, pues bien, una educación centrada en la experiencia estética, que dé peso a la interpretación de la realidad, no como método, necesariamente debe romper con lo establecido, con ese sentido tradicional teleológico que supone la educación y que transforma al individuo en un mero medio para alcanzar una finalidad.

Nietzsche, por ejemplo, un filósofo vitalista propone la *Voluntad de poder* como una manera de interpretar el acontecer del mundo, pues bien, aun cuando pretende dejar de lado cierta carga metafísica, esa *Voluntad de poder* procura la búsqueda de un principio unitario que explique todo. Desde esta visión de la *Voluntad de poder*, la vida misma se manifiesta como una forma ejemplar del ser, y lleva consigo un acto de dominación, no dominación del otro, dominación de sí mismo y que en su característico ascenso en espiral, se transforma necesariamente en una voluntad creadora, de esta manera quien interpreta, crea y transforma su propio existir, lo que debería ser principal preocupación de los sistemas de educación, una educación que no someta bajo símbolos de poder y control, que brinde esa libertad al individuo para que en el aprendizaje transforme su realidad y su historia en el mundo. (De Santiago, 2004, pág. 605). De esta manera, la experiencia estética, plantea la posibilidad de ir más allá, superarnos a nosotros mismos con la capacidad creadora y la necesidad de interpretar todo acontecer, que en la mayoría de los casos, es una experiencia preconceptual, o sea, antes de saber que sabemos algo.

La acción educativa ha sido desdibujada en gran medida de la escena principal en los procesos educativos, pues bien, esta que debería preocuparse principalmente por fomentar y crear espacios propicios para el aprendizaje y la generación de conocimiento, en lugar de pretender mantener una estructura fundamentada en normas y poder, que parecen no aportar nada a los procesos educativos y de aprendizaje, con esto no quiero decir que la acción educativa deba estar al margen de normas, sino, más bien, que las normas deberían estar en función del aprendizaje y encaminadas a los procesos *genuínos* de enseñanza y no de la mera formación de los individuos y transformación de las subjetividades. La experiencia estética como pilar de la acción educativa permite romper, transformar y convertir las relaciones de poder, las jerarquías, las normas, los métodos en herramientas más acertadas y concretas que involucre los demás factores y sentires inmersos en un proceso *genuíno* de aprendizaje, que dentro de un salón de clase, en una rutinaria transmisión de información, se ven obligados a no estar presentes.

*EDx21-pro: Educación y poder* (Ver Anexos - Guion 1), es una estrategia de divulgación de la filosofía, que mediante el juego sonoro y la poética del lenguaje, pretende crear una experiencia de flujo de información, que a través del lenguaje transmedia, no solo para estudiantes de filosofía, sea posible reconocer la importancia, por ejemplo, del aprendizaje no consciente, la urgencia de “des- jerarquizar” el conocimiento, la necesidad de repensar los tiempos y espacios en la acción educativa, y de entender que no existe una relación irrompible aprendizaje-institución-profesor, y de hacer partícipe al cuerpo en los procesos de

aprendizaje como un medio que en su juego retórico con el mundo genere procesos de aprendizaje.



## EPISODIO 2

### EDx21-pro - De la Arquitectura y la Estética espacio-temporal

El acercamiento al segundo episodio de *EDx21-pro* se propone desde las preguntas, en gran medida sugeridas por los trabajos de María Acaso, ¿Se sentarían cómodamente a leer un libro en un supermercado? - ¿estudiarían para un examen final en un centro comercial? - o - ¿vivirían a gusto en el colegio en el que han estudiado? El pensar en la arquitectura y la estética espacio-temporal implica pensar en cómo estos elementos contribuyen de manera positiva o negativa en la acción educativa y en lo que supone ser más importante la acción del aprendizaje.

Acaso en *rEDUvolution* propone que la acción educativa basada en el sistema tradicional se ha transformado en una educación bulímica, en la cual el estudiante consume información que luego es *vomitada* en el examen y hasta ahí termina el proceso de aprendizaje, información que se absorbe pero no se interioriza (Acaso, 2013), pues, desde el modelo tradicional solo es posible pensar en un único y exclusivo enfoque metodológico, cuya importancia radica en la mera evaluación y los resultados que se obtengan de esta, pero no en los procesos internos de aprendizaje, en el aprendizaje que podría llamarse genuino ¿se aprende más en un salón de clase que en una caminata en el bosque?

La acción educativa a la luz de esta exclusiva metodología de enseñanza - evaluación y examen - nos hace pensar que la experiencia de vida no lleva consigo verdadero aprendizaje,



pero la realidad pareciera decir otra cosa, un niño aprende sobre los colores cuando los experimenta. La importancia entonces de entender la metáfora sobre el arte como educación, nos lleva a pensar en las diferentes formas que podemos encontrar para expresarnos sobre algo y de experimentar el mundo, no solo a través de las matemáticas o la física, sino, a través de la pintura, de la música, de la danza, de la experiencia estética, la experiencia con el mundo mediada por la subjetividad, por los sentidos.

La arquitectura, el espacio y el tiempo condicionan la acción educativa y el aprendizaje. Es necesario partir del hecho de entender la arquitectura en la educación en dos sentidos; el primero, el sentido en el que se ha entendido tradicionalmente que tiene que ver con el diseño y la construcción de los espacios, en este caso de los espacios en los cuales se desarrolla la actividad educativa, escuelas, colegios y universidades contruidos a partir de un modelo arquitectónico similar y cuya misión tendría que ver con algo muy alejado a la trasmisión del conocimiento y, en el otro sentido, la arquitectura como la encargada de establecer la estructura en la cual se basa el sistema de educación, que establece la relación profesor-estudiante como algo meramente vertical y de superioridad del uno hacia el otro. Es evidente que se establece a través de la arquitectura tradicional de la educación una relación jerárquica y de poder sobre el estudiante o el individuo a *formar*.

El sentido en el que se ha entendido la educación tradicional, cuya misión es *formar* al individuo, va en contra de los supuestos de una educación para la libertad, en la cual esa idea de formación tiene que ver necesariamente con la necesidad de transformar y moldear a los

individuos bajo cierto modelo universal. En este trabajo buscamos entender con acción educativa y educación, la misión de acompañar, mas no de formar; acompañar al individuo en su realización como ser autónomo.

Esa idea de formación, por ejemplo, ha sido pensada como una herramienta que a lo largo de la historia de la humanidad ha sido usada para modelar y dar forma a las personas dentro de aquello que implica “lo normal”, como lo propone Foucault, dentro de un margen de normalidad establecido. (Foucault, 2003). Las herramientas que han sido utilizadas en los procesos de educación se centran en mantener y conservar aquello que es considerado como “lo normal” o siguiendo a Adorno, de sostener la misión hacia la heteronomía de los individuos, que obliga al individuo mediante recomendaciones, “*un hacerse dependiente de órdenes, de normas que no se justifican ante la propia razón del individuo*”. (Adorno, 1966). De esta manera, la acción educativa se ve limitada por las estructuras formales y los márgenes de normalidad, la idea de *modelo-guía* que impone dichas estructuras. La formación de individuos se da bajo discursos movidos generalmente por interés particulares, por discursos que *forman* a partir de estructuras o modelos predominantes dentro de ese ideal tradicional del sistema de educación, en el cual cada individuo es un medio que sirve a algo. Una educación heterónoma, reduce al individuo al mero concepto, lo obliga a renunciar a su subjetividad, a su experiencia con el mundo.

La acción educativa y los procesos de aprendizaje deben ser herramientas emancipadoras, que no velen por la heteronomía, que propicien el desarrollo de la libertad,

del pensamiento crítico-creativo, de la autorreflexión y la duda. La educación, ha funcionado como una herramienta que a lo largo de la historia ha sido usada para *moldear* individuos, pues su estructura obliga a adoptar ciertas normas que restringen y que limitan la experiencia.

Según Foucault:

*“Ha habido, en el curso de la edad clásica, todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada entonces al cuerpo, al cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican”.* (Foucault, 2003, pág. 125)

Es necesario escapar de la visión formadora de la educación, pues dar forma implica, necesariamente suprimir la capacidad individual de reflexión y crítica-creativa. La arquitectura o el diseño que ha definido las bases del sistema de educación tradicional, el cual hasta la actualidad sigue dirigiendo el hacer pedagógico y que se ha preocupado en centrar las dinámicas en el docente y no en el estudiante, ha sido un diseño heredado de la revolución industrial; en el cual la educación se ha entendido como un proceso de formación y transformación de los individuos para el trabajo.

Hannah Arendt hace referencia a este modelo de Educación como fabricación, una educación que se ha vinculado a esa tan poco apreciada racionalidad instrumental y que se caracteriza por cinco aspectos fundamentales: (1) La educación es acción violenta, pues esta implica formación, transformación e imposición de ciertas normas de conducta, como se transforma un material en el trabajo para la fabricación de un producto, (2) la educación es una relación medios/fines, entiende al individuo como aquello que necesita ser formado, como el medio para alcanzar una finalidad, (3) la educación es un proceso que se acaba en el tiempo,

esta supone acabar cuando el individuo ya está formado; no es un proceso que continúe en el tiempo, (4) la educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio, existe un modelo de formación que guía el proceso de educación, y que indica cuando ha finalizado dicho proceso, (5) la educación es un proceso reversible, pues un individuo puede ser reemplazado por otro al momento de ajustar el modelo bajo el que se ha formado, pues supone que los individuos formados son idénticos. (Bárcena & Mèlich, 2000, págs. 72-75)

Estas características que centran al individuo en el modelo de fabrica ha acompañado esa arquitectura bajo la que se ha construido el sistema de educación que se mueve por el beneficio de utilidad, en donde cada persona, vista desde ese modelo, es necesariamente un medio para alcanzar unos objetivos. Desde este sistema el individuo educado no es la finalidad de la acción educativa.

Pensar la arquitectura dentro de la acción educativa permite abordar la idea de la estética espaciotemporal, en donde la experiencia del aprendizaje se ve mediada y condicionada por el espacio y el tiempo en el cual se desarrolla la acción educativa. No es lo mismo, por ejemplo, leer un libro en un espacio tranquilo, cómodo y propicio para desarrollar una buena lectura, que leerlo en una calle transitada, en esto radica la importancia de pensar en cómo la arquitectura y la estética espacio-temporal definen o limitan tanto la acción educativa, como la acción del aprendizaje, o acaso ¿Se sentarían cómodamente a leer y a estudiar para un examen final en un supermercado o en la plaza del pueblo?

De esta manera la estética espacio-temporal en la que se ve inmersa la acción educativa parece no ser la apropiada para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues bien, nos encontramos con espacios que parecen no han sido pensados y diseñados para el desarrollo de la acción educativa. Por lo general, nos encontramos con espacios blancos, rígidos y poco dotados, sillas incómodas y con la misma disposición de siempre, en la cual el protagonista es únicamente el profesor, con un escritorio decente y una silla acolchada.

Desde la arquitectura y la estética espacio-temporal se configura un sistema de educación cuyo objetivo no tiene mucho que ver con el verdadero aprendizaje, sino más bien con la vigilancia, en palabras de Foucault:

*“En el Panóptico se producirá algo diferente: ya no hay más indagación sino vigilancia, examen. No se trata de reconstruir un acontecimiento sino algo, o mejor dicho, se trata de vigilar sin interrupción y totalmente. Vigilancia permanente sobre los individuos por alguien que ejerce sobre ellos un poder- maestro de escuela, jefe de oficina, médico, psiquiatra, director de prisión- y que. Por qué ejerce ese poder, tiene la posibilidad no solo de vigilar sino también de construir un saber sobre aquellos a quienes vigila. Es este un saber que no se caracteriza ya por determinar si algo ocurrió o no, sino que ahora trata de verificar si un individuo se conduce o no como debe, si cumple con las reglas, si progresa o no, etc.” (Foucault, 1973, pág. 43)*

Es evidente que dichos espacios en la actualidad siguen bajo ese objetivo del control panóptico de los cuerpos, no tanto del verdadero aprendizaje, sino, de mantener una identidad y uniformidad que es reflejada en el espacio en el que se imparte la clase. La principal preocupación de la acción educativa debería ir encaminada en el sentido opuesto a la pretensiones que tienen las instituciones que ejercen la función de panóptico, teniendo en cuenta que el sistema de educación y la acción educativa más allá de centrarse en vigilar

conductas y buscar suprimirlas, debe velar por el acompañamiento y preocuparse por el desarrollo del pensamiento individual y autónomo de la persona, no por la formación, pues siguiendo a Adorno, formar implica moldear a gusto de alguien, misión de los sistemas totalitarios.

La acción educativa debe brindar las herramientas propicias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, cuestiones más relevantes en el proceso de aprendizaje que ponerse un uniforme o guardar distancia en la formación, pues estos solo contribuyen en la vía de lo que es lo “normal/establecido” o de lo meramente normativo. Estos lugares o, como dice Acaso, no lugares, llamados escuelas, colegios o institutos en la mayoría de los casos parecen despojados de identidad. Que buscan, por lo general establecer unas barreras espaciotemporales, que limitan la acción educativa a la mera transmisión de información. Espacios diseñados para la vigilancia y el control constante que no permiten que la experiencia sea protagonista en los procesos de aprendizaje y restringen el desarrollo de la identidad individual. Es necesario como propone Acaso, transformar estos no lugares en lugares que funcionen como un ecosistema de flujos orgánicos inesperados, esto quiere decir la escuela, el instituto, el salón de clase visto como un universo de identidades en proceso de aprendizaje y no como una masa uniforme que merece ser moldeada. (Acaso & Megías, 2013)

La misión de la acción educativa basada a lo largo de los años en principios establecidos tradicionalmente no es la formación para la vida, la real preocupación de este sistema en el que se basa el hacer pedagógico es la de formar eslabones útiles que sirvan a una constante

cadena de producción. La educación en el sistema tradicional se encuentra descontextualizada y ha despojado al estudiante de la luz - alumno -, pues suprime, no solo bajo las normas y restricciones establecidas, sino, también a través de lo que hemos venido llamando la estética espacio-temporal, la sensibilidad, las vivencias y la experiencia como posibilitadoras del aprendizaje. Adorno, por ejemplo, propuso que no se debe permitir que el sistema de educación someta y regule la individualidad, los sentimientos y las emociones de los estudiantes. Una educación que esta únicamente preocupada por seguir formando hombres al servicio de la técnica, o al servicio de algo más, dejando de lado la verdadera importancia del aprendizaje y de la experiencia estética o experiencia de vida, seguirá potenciando la formación de consciencias cosificadas. En palabras de Adorno, *“las personas tienden a tomar la técnica por la cosa misma, tienden a considerarla como un fin en sí misma, como una fuerza dotada de entidad propia, olvidando al hacerlo que la técnica no es otra cosa que la prolongación del brazo humano.”* (Adorno, 1966, pág. 88)

Dentro de esta llamada estética espaciotemporal, así como la configuración del espacio en el que se desarrolla la acción educativa juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, el tiempo en el que se lleva a cabo supone ser un limitante, pues bien, de la manera que lo propone Arendt la educación es un proceso que se acaba en el tiempo y que tiene un comienzo y un fin determinado. Esto nos hace pensar que la educación es algo que más allá de estar limitado por los espacios, está limitado por el tiempo, aun sabiendo que no somos seres eternos ¿es necesario entonces, establecer tiempos para el aprendizaje? - ¿solo se aprende cuando se está en el aula? - ¿Quién no ha aprendido cuando está en sus tiempos de descanso o tiempos de ocio?

La experiencia del aprendizaje debe ser algo que escape a esos límites establecidos dentro del juego espaciotemporal del sistema de educación tradicional, un paso a una estética espaciotemporal que permita que el aprendizaje suceda en cualquier momento y a cualquier hora, sin establecer necesariamente cuando empieza o cuando debe terminar. O debemos suponer que con 8 horas en la escuela se asegura un verdadero aprendizaje. La acción educativa debe enfocar sus esfuerzos en una educación experiencial, subjetiva y liberadora centrada en la experiencia poética, hermenéutica y simbólica, que en pocas palabras es la experiencia de vida la que debería guiar el hacer pedagógico. Es importante entender la experiencia como elemento principal en la educación, una educación que se centre en lo que parece olvidado, en el acompañamiento del aprendizaje de los individuos - reflexión, consciencia y crítica creativa - y no de los meros sujetos - los no conscientes, cosificados - al servicio de la producción.

Adorno, deja claro que la principal preocupación de una verdadera educación es la de posibilitar el desarrollo autónomo de los individuos; *“La única fuerza verdadera contra el principio de Auschwitz sería la autonomía, si se me permite valarme de la expresión kantiana; la fuerza de reflexionar, de autodeterminarse, de no entrar en el juego.”* (Adorno, 1966, pág. 83). Una acción educativa cuya misión sea la de propiciar los espacios de reflexión y de crítica creativa, de aprendizaje, de experiencia, debe suprimir esa estructura que pareciera irrompible que se forma entre el tiempo-lugar-profesor-aprendizaje y que hasta el momento parece ser la única fórmula que, aun sin funcionar, sigue siendo utilizada. Es posible el aprendizaje fuera del aula y de los márgenes de normalidad establecidos.



Desligar la arquitectura y la estética espaciotemporal ya impuesta a lo largo de los años de la acción educativa, implica esa visión transgresora y transformadora que invita a comprender que hay otras formas - otras arquitecturas - que mediante la experiencia estética, permiten aprender y aprehender. No solo en el salón de clase y por horas. Esto supone necesariamente llevar a cabo algo así como lo propone Acaso, una *deconstrucción semiótica de los lugares* (Acaso & Megías, 2013), transformar la arquitectura, los símbolos de poder (*Episodio 1*) y las estructuras normativas que de ella han desprendido.

La discusión en torno al sistema tradicional de educación, aun cuando pareciera centrar sus esfuerzos en la transmisión de conocimiento y el aprendizaje, se enfoca en la eterna relación, desde la propuesta de Adorno, entre la ciencia y la técnica, esta preocupación en el sistema de educación suprime y se opone a una perspectiva que posibilite el desarrollo del pensamiento crítico. Gadamer, nos permite un acercamiento a la importancia de la experiencia en la obtención del conocimiento, pues bien, dice que toda ciencia es una ciencia necesariamente de la experiencia, y que tanto la verdad como el conocimiento depende del punto de vista de quien observa, sin necesidad de caer en ese tan temido relativismo del que todos los filósofos escapan de alguna manera, y es la experiencia a aquello que nadie puede renunciar, pues toda experiencia es individual, aunque lleve consigo un carácter general. (Gadamer, 2003)

Así, en la acción educativa la experiencia estética, aun cuando esta se encuentra en el campo de lo sensible, del deleite contemplativo y de la interpretación de las subjetividades no se opone a la posibilidad del aprendizaje y de la obtención de conocimiento. Esta concepción tradicional de la educación, que se ha basado en sistemas idealistas separa el aprendizaje de lo estético - de la experiencia misma - y presenta como si no fuera viable que mediante la experiencia estética, la experiencia de auto comprensión y la experiencia de vida se lograra el aprendizaje.

La acción educativa debe acompañar las diversas maneras de comprender el mundo que derivan de la experiencia misma y dejar de lado la misión fallida de vigilancia y control que han implementado pero que evidentemente no han sido efectivas, ni favorecen en ninguna medida los procesos de aprendizaje. Esta arquitectura, entendida en los dos sentidos mencionados anteriormente, la construcción del lugar, la disposición de las aulas y los lugares que aseguran un fácil control y una vigilancia de los individuo y, el constructo bajo el que el símbolo del profesor-guía se convierte en formador, no solo en el aprendizaje, sino también, en lo moral, debe enfrentarse a un proceso de reconstrucción semiótica, en el que dichos constructos, el espacio y el tiempo interactúen con los procesos de aprendizaje, y no sean solo un margen de referencia, que permita que el aprendizaje sea consciente, experiencial y reflexivo.

*EDx21-pro: Arquitectura y Estética espaciotemporal* (Ver Anexos - Guion 2) aborda lo tratado en este Episodio acompañado de diferentes experiencias, que a través de los sonidos

y las voces, nos permite acercarnos a diferentes temas, que por lo general son tratados desde la filosofía y para filósofos, entender sin conceptos, por ejemplo, a que nos referimos con una arquitectura de la construcción y del constructo, reflexionar sobre como la estética espaciotemporal conduce el que hacer pedagógico y comprender que no todo lo que está establecido es lo que en realidad funciona.



## EPISODIO 3

### EDx21-pro - De las identidades, la memoria y el Reconocimiento del otro

Si bien en los episodios anteriores he abordado el tema del poder y de la dinámica espacio-temporal en la educación, estas dimensiones simbólicas tratadas, no son posibles sin la experiencia del individuo, pues bien es el individuo al que las estructuras y constructos establecidos buscan moldear, como ya vimos, desde la arquitectura y el poder. Es a partir de las dinámicas y el juego dialéctico-retórico que existe entre el flujo constante de identidades y el mundo que se da en el desarrollo de una identidad, que parte no solo del autorreconocimiento, sino también, del reconocimiento del otro.

Desde la acción educativa se debe plantear la necesidad de hacer énfasis en una educación que se pregunte y se preocupe por la identidad, la memoria y el reconocimiento del otro. Bárcena, propone como algo cercano al desarrollo de la identidad y la posibilidad del auto reconocimiento y del reconocimiento del otro, tres modelos que de la mano con la acción educativa, modifican la conducta, el cuerpo y la identidad del individuo con la finalidad de establecerse de cierta manera en el mundo, estos modelos los propone en torno a la experiencia del dolor, del sufrimiento y del sentir, que a la larga hacen parte de aquello que es central en esta propuesta, la experiencia individual como herramienta posibilitadora del conocimiento; el modelo heroico, que tiene que ver con la moral basada en los placeres, en donde el individuo es capaz de superar sus propios límites, un modelo que tiende al extremo; el modelo victimista, que posiciona al individuo en el plano del sacrificio constante y

que se somete a la experiencia del dolor, recalca que el individuo nace para el sufrimiento y no para el gozo. Propone por último un modelo estético, que toma la experiencia de las cosas del mundo y la vuelve *materia de construcción de sí* dentro de lo que es socialmente establecido, este modelo refleja la importancia de pensar sobre la identidad y sobre el otro, la alteridad, en términos de lo que él denomina una matriz antropológica que escapa al determinismo que suponen los dos modelos anteriores, pero que se alimenta de su propia experiencia.

Con respecto a lo anterior, Bárcena, dice:

*“Entonces, el sujeto, transformado por el sufrimiento en una especie de filósofo de la existencia, se embarca a veces en la constitución de una nueva estructura de vida. Es evidente que solo quien es capaz de espantarse (admirarse, maravillarse, asombrarse) con el hecho de sentir que existe, reúne las condiciones para, en el acontecimiento del dolor, poder adentrarse en esa aventura.”* (Bárcena, 2012, pág. 262)

Es evidente, a partir de lo anterior que el sujeto se reconoce en la experiencia de su sentir con las cosas del mundo, como él mismo lo propone en una especie de estética de la experiencia, que permite darle sentido a la experiencia individual, subjetiva y colectiva como algo que denomina arte de la vida.

Hablar de identidad y de la importancia de tomar conciencia del reconocimiento del otro, implica directamente tomar conciencia de la capacidad intelectual y del desarrollo del pensamiento crítico para decidir sobre el uso que se le da al conocimiento. Una educación liberadora que pretende la superación de la pedagogía conservadora y que no busca principalmente moldear al individuo, supone necesariamente ser una práctica política que posibilita el reconocimiento legítimo del otro y su identidad, desde sus diferencias y como

percibimos estas alejándonos de los márgenes establecido a partir de aquella matriz antropológica establecida principalmente por la acción educativa conservadora.

La acción educativa más allá de pretender tomar lugar en la individualidad y el desarrollo de la identidad de cada uno debe procurar, en cambio, una consciencia de la realidad, lo que posibilita una verdadera integración entre la teoría y la praxis del hacer pedagógico. Debe nutrir, como lo propone Adorno en *Educación después de Auschwitz*, el tesoro de imágenes del estudiante y de enriquecer el lenguaje y la expresión en general, sin recurrir al empobrecimiento de la experiencia, esto tiene que ver a grandes rasgos con la posibilidad de auto reconocerse y reconocerse en el otro, no alejándose, o posibilitando una consciencia histórica mediada por la experiencia subjetiva. (Adorno, 1966). Siguiendo con la postura que tiene Adorno, sobre la educación, es pues, la imposibilidad del reconocimiento y la no capacidad de experiencia individual la que ha posibilitado ese *fenómeno del resentimiento*, que bien, es el que, en su preocupación por el camino de la educación, ha permitido que se dé la barbarie, pues la educación conservadora no ha cumplido con su misión.

Por lo general, la barbarie de la cual no se ha liberado la humanidad y esa destrucción del ser humano, sucede en la medida que no somos capaces, desde la acción educativa, de preguntarnos por el otro, y surge como respuesta a la indiferencia frente al reconocimiento de las identidades. Es necesario educar desde el pensamiento crítico, la experiencia, la memoria y la reflexión.

Es así, que el *fenómeno del resentimiento*, aparece por ese miedo infundado a aquello que es diferente y, que, de manera directa establece ciertos mecanismos de represión o esquemas reactivos que suprimen la capacidad de la experiencia individual, o como dice Adorno, se presenta cierta hostilidad frente a la formación cultural, pues si se suprime la capacidad de experiencia individual es imposible que se dé un nivel real de reflexión ante los hechos del mundo, esto claramente va en contra de los presupuesto de la acción educativa. La educación sin la individualidad, sin la experiencia del otro, es necesariamente una educación represiva.

Ya hemos hablado de que la acción educativa, que se basa principalmente en el sistema tradicional y que tiene como objetivo darle forma al individuo, como propone Arendt, en *La condición humana*, y siguiendo la idea de la educación como fabricación; *“El verdadero trabajo de fabricación se realiza bajo la guía de un modelo, de acuerdo con el cual se construye el objeto.”* Una educación fundamentada en ciertos principios restrictivos, que no es en realidad educación, sino trabajo como lo plantea Arendt, implica limitar la subjetividad del individuo desde la experiencia y el desarrollo de su identidad y, siguiendo la idea que proponen Bárcena y Mèlich: *“Si entendiéramos la educación como un proceso controlado y controlable, evaluable, el sujeto de la educación nunca aparecería como una persona diferente e incomparable”* (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 77)

La acción educativa restrictiva y que somete no permite que se forme en el individuo, desde la acción, la subjetividad que conduce su individualidad y que le permite reafirmar al



individuo su propia identidad, y no necesariamente aquello que supone qué somos ante el sistema educativo. Debemos comprender que la identidad individual se da cuando somos capaces de reconocer en el otro - siempre a partir del otro - lo que no nos hace idénticos a ese otro, y es en la coherencia entre la conciencia social y la afirmación del individuo como ser autónomo la que le da sentido a la identidad, siendo un proceso de autorreflexión y reflexión constante que se da siempre en la relación dialógica con los otros y el entorno. El reconocimiento del otro permite que en cada individuo se construya y se afirme una identidad que necesariamente sugiere un compromiso y una responsabilidad moral con la alteridad.

Para que exista la identidad individual es necesaria la alteridad y el reconocimiento de los marcos conceptuales y referenciales de aquel que se presenta como el otro, pues cada identidad debe ser reconocida como un marco de referencia que se debe respetar y que debe ser mediado por un objetivo común, esto debe entenderse, desde el reconocimiento del otro, que no debe existir una jerarquización en tanto a las identidades, pues ninguna es ni debe ser superior a otra. La construcción de la identidad depende de la relación con los demás, de las experiencias personales subjetivas en mediación con las experiencias de los otros. La escuela y la acción educativa juegan un papel importante en el reconocimiento del otro y la construcción de la identidad, si tenemos en cuenta los capítulos anteriores, las limitantes, las medidas de control impuestas, los espacios para el control panóptico de los cuerpos, etc., sugieren ser limitantes en el desarrollo de la identidad individual. La acción educativa pretende formar bajo un mismo sistema un sinfín de identidades sin identidad.

Es necesario que desde la acción educativa se plantee la pregunta por el otro, y de reconocer la importancia de la historia de aquel que no supone ser yo. El preguntarnos por el otro, sugiere necesariamente reconocer la acción contada de ese otro, reconocer su historia y su propia identidad, darse cuenta desde y por la acción educativa que esa identidad que supone ser el otro, no es un mero medio. La importancia del reconocimiento del otro radica en la posibilidad de entender al otro como un fin en sí mismo, como diría Arendt: una historia de vida. Toda experiencia desde la acción educativa, y siguiendo a Recaeur, debe ser una acción narrada por mediaciones simbólicas que se configuran por la cultura y la experiencia subjetiva; símbolos que no deben ser impuestos sino contruidos, signos que reflejen la realidad de la experiencia y textos que nos lleven a comprender lo que el otro tiene para contar. La acción educativa debe preocuparse por tener historias que contar, lo cual implica reconocer el universo de identidades que interactúan en los procesos educativos, la pluralidad existente en la construcción de las identidades subjetivas y cómo cada una se configura como una realidad.

Mèlich, en una lectura que hace de Recaeur, presenta una cuestión paradójica en cuanto al ser humano como un ser hermenéutico y mediador de las experiencias de los otros y de sí mismo, y dice: *“el ser humano se capta a si mismo a través del aprendizaje y de la mediación de los productos que el mismo crea. Llega al entendimiento de sí mismo des-identificándose, des-subjetivándose, saliendo de si en pos de lo otro”* (Bárcena & Mèlich, 2000, pág. 100)

Desde el inicio de este trabajo se ha hablado sobre la imposición de símbolos en la acción educativa y el poder que suponen ejercer en el desarrollo de los procesos educativos, símbolos que poco ofrecen en la obtención del conocimiento y que necesitan ser transformados. La educación es necesariamente una historia cargada de símbolos que deben ser transmitidos de la mejor manera, pues bien, como expone Mèlich, son los símbolos los que permiten la construcción de identidades y, es a partir de la mediación de la experiencia con los símbolos que el ser humano establece su relación con el mundo, su ser con el mundo.

Esta mediación de lo simbólico con la experiencia es lo que Mèlich denomina *las formas de mediación simbólico-narrativas* y que tienen que ver con los elementos que estructuran la cultura y la identidad: el lenguaje, las reglas de conducta, las concepciones del mundo, las definiciones de identidad, las ideologías, etc. (Bárcena & Mèlich, 2000, págs. 98-102) Por lo tanto, la acción educativa debería estar encaminada en el desarrollo del conocimiento a partir de la historia, la narración que permita desde la mirada crítica entender en que constructo cultural, social, político, se encuentra inmerso el proceso educativo para que sea acorde al desarrollo de la identidad.

*EDx21-pro: Identidad, Memoria y Reconocimiento del otro* (Ver Anexos - Guión 3), permite, siguiendo un pequeño hilo narrativo y discursivo, desde la experiencia, comprender la importancia de los símbolos narrativos, que constituyen, no solo la cultura, sino, la historia y la memoria. Escuchar, por ejemplo - no solo oír -, aparece como una herramienta que mediante lo dicho es posible conservar una dimensión de la memoria que no cabe en lo

escrito. La voz, la experiencia dicha o narrada, la historia contada se transforman en símbolos con esa voz que al contar un recuerdo se quiebra en mil pedazos, con el tenue susurro de una historia mal contada, con una alegre carcajada de un abuelo recordando su juventud y con el silencio incomodo que se produce cuando no hay mucho que decir. Hechos que no se pueden definir conceptualmente, pero que la experiencia enseña a diario.



## EPISODIO 4

### EDx21-pro - Sobre el abismo entre la Pedagogía y la Praxis

Este apartado pretende agrupar eso que, a lo largo del trabajo, hemos intentado de entender por símbolos. Símbolos que han sido descritos anteriormente, y que están presentes en los procesos de educación, pero que no necesariamente aportan algo a la experiencia del aprendizaje. Recordar, por ejemplo:

- El uso de los símbolos de poder y control en la educación que imposibilitan que la acción educativa sea más experiencial; subjetiva-colectiva y, que limitan la experiencia estética, la experiencia de vida y margina la necesidad individual de poetizar, de interpretar y de resignificar nuestra experiencia con el mundo. Recordemos que anteriormente definimos la experiencia estética y la experiencia vivencial en términos de lo que es la experiencia poética, hermenéutica y simbólica del (des)aprendizaje como formas para posibilitar el desarrollo del pensamiento crítico-creativo y reflexivo.
- La disposición de los espacios - colegios, institutos, escuelas, etcétera - los cuales se han transformado en *no-lugares*, dentro de la estética espacio-temporal tradicional quedan despojados de identidad, y están cimentados en arquitecturas *del control y del orden* que directamente restringen la experiencia del aprendizaje a un espacio y a un tiempo en concreto, y las metodologías usadas, heredadas de un contexto totalmente lejano al de la realidad actual, en el que el “servir para algo” ya no tiene que ver

únicamente con el beneficio de utilidad, y se sostienen sobre símbolos poco democráticos y exageradamente normativos.

- El no reconocimiento de las identidades que ha sido el posibilitador de lo que para Adorno es el *fenómeno del resentimiento*, no permite que los individuos involucrados en la acción educativa reconozcan, mediante la experiencia o en la experiencia individual, su sentir con el mundo y que transformen la experiencia del aprendizaje en una experiencia colectiva de orden simbólico y cargada de significado. El desarrollo de la identidad individual, el reconocimiento de lo diferente y la memoria, se convierten en herramientas posibilitadoras de símbolos, que permiten reconocer cada identidad y su construcción como un marco de referencia específico, que no deberían estar necesariamente restringidas por un marco de referencia general -normalizador-, que impone medidas, ejerce poder y se dedica a la transmisión de la misma información.

Cada una de las categorías anteriormente mencionadas, llevan consigo una serie de símbolos tanto visuales como virtuales que los reafirma dentro de toda la arquitectura de la acción educativa.

La experiencia aparece en esta relación - símbolo/acción educativa - como aquello que permite que cada acción se llene de significados, que no necesariamente se pueden describir; como la experiencia completa. O, cómo explicar que aunque una hora tenga medida, no mide

lo mismo - en términos de la experiencia - una hora en un rincón vacío, que una hora en el mejor de los paisajes. Así, se relacionan los símbolos con referentes, los cuales, dentro de esta acción educativa restrictiva, sin conciencia de las identidades, autoritaria y rutinaria, se empiezan a teñir de ideología, en el sentido propuesto por Eco:

*“la ideología se nos muestra como un residuo extra semiótico (al igual que la circunstancia) que determina los acontecimientos semióticos. De la misma manera, siempre ha aparecido como residuo extra semiótico el conocimiento precedente, el patrimonio del saber del destinatario, que tantas veces hemos visto actuar como catalizador semántico. Pero si la definición que hemos dado de sistema semántico o global [cfr. A.2.VI.] se ha de considerar válida, no hay conocimiento previo que no esté estructurado en campo semánticos, en sistemas de unidades culturales y por ende, en sistema de valores.”* (Eco, 1986, pág. 140)

El *conocimiento previo* que se encuentra dentro de estructuras culturales y sistemas de valores ya establecidos debe estar acompañado del conocimiento precedente, que se da por y en la experiencia misma, allí la dialéctica presente en el juego del aprendizaje se desdibuja y separa “la construcción de la realidad” de “la realidad”. Hay que tener en cuenta que un sistema semántico debe ser entendido como *visión del mundo* con la que es posible moldear y transformar el mundo, poetizar e interpretar los mensajes desde la experiencia y *reestructurarlo semánticamente*, cargándolos de nuevos significados. (Eco, 1986, pág. 140)

En esta “ideologización” de los símbolos en la acción educativa, la educación tradicional - y sus símbolos - se construye con bases *artificiales*, centradas, en lo que Dewey denomina, *las condiciones objetivas* (Dewey, pág. 87), o sea, aquellas condiciones que pueden



ser reguladas y controladas por el educador, que en este caso se limitan, en la mayoría, a lecciones de moral sin argumentos y a transmitir la misma información año tras año.

A lo largo del presente trabajo se ha reflexionado sobre la idea de símbolos presentes en la acción educativa, y es importante en este punto detenernos un instante en lo que para efectos de este proceso ha sido el centro... ¿Qué entender por símbolo en la acción educativa? Primero, ¿por qué no definir lo que se entiende por símbolo desde el inicio del trabajo? Al igual que la experiencia individual, la idea de símbolo con la que inicia el trabajo, no es la misma ahora, pues inicialmente tenía la pretensión de encontrar a lo largo de cada episodio una lista de símbolos concretos, tangibles, por así nombrarlos, que fueran base de la acción educativa, un símbolo más definido desde lo que se podría retratar visualmente y no virtualmente. Pero, esta idea inicial de definición de símbolos en la acción educativa que se pensaba abordar en el presente trabajo era la definición de una semántica de las imágenes y no una semiótica de la experiencia, de la vida. Así pues, la experiencia abrumadora de formar en la escuela a las 6:15 a.m., realizar una oración y escuchar a un personaje que sin motivación alguna pretendía invitar a los presentes a realizar sus actividades con ánimo, se convierte en algo totalmente opuesto a la experiencia de aprender a nadar, por ejemplo, y que ninguna es posible definir completamente en un mero símbolo visual.

Esta manera de definir los símbolos, que no necesariamente son concretos, involucra todo aquello de lo que incluso no podemos hablar, pues bien, como en el ejemplo usado en la filosofía de la mente, sin poder distinguir los colores y aun sabiendo toda la teoría de lo que

supone ser el color rojo, no es posible la experiencia de lo rojo. La acción educativa y los procesos de aprendizaje deben considerar la importancia de los sentidos - no solo el oído y la vista -, entender que la experiencia de aprender y de aprehender, se componen no solo de la dimensión racional sino, también, de la dimensión sensible.

Relacionar la experiencia con la semiótica y pretender una lectura semiótica de la experiencia, es posible en términos de lo que para Eco en su lectura de Pierce sería: “... *una relación de semiosis, en la cual el estímulo es un signo que, para producir reacción, ha de estar mediatizado por un tercer elemento (que podemos llamar <<interpretante>>, <<sentido>>, <<significado>>, <<referencia al código>>, etc.) y que hace que el signo represente su objeto para el destinatario.*” (Eco, 1986, págs. 7-18). Esto funciona de igual manera mediante una lectura semiótica de la experiencia, cómo el signo o símbolo del dolor, esta necesariamente acompañado de una suma de experiencias y no se define en lo concreto, es la suma de la experiencia sensorial. Creo que es conveniente volver a mencionar la experiencia del escuchar la campana que anuncia el descanso... y, lo que visualmente significa después la imagen de una campana en nuestra experiencia.

La disposición “universal” del aula de clase, la falta de espacios adecuados para el desarrollo de las actividades y lo anteriormente mencionado como estética espacio-temporal, dificultan la sana interacción entre las identidades en desarrollo, el reconocimiento de lo diferente, la reflexión, el pensamiento crítico-creativo, etcétera. Y convierte a ese *ecosistema de flujos orgánicos inesperados* en una masa dócil y pasiva, cuya función es escuchar y pensar

poco, pues esto, pareciera ser solo posible cuando suena la campana que anuncia que es hora de “tomar un descanso”. En la acción educativa tradicional, este símbolo se ha cargado de significados, cuyos referentes y experiencias hacen que el “aprendizaje” sea una experiencia que cansa y desmotive. La arquitectura que compone la acción educativa y los símbolos que la sustentan no ofrece posibilidades, las impone, por lo cual, esta acción se configura posiblemente en una obligación.

La experiencia como parte fundamental de la acción educativa, como lo plantea Dewey, *“constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente. No es primordialmente un evento cognitivo, aunque la cognición puede hacer parte de la experiencia, en la medida en que se aprehende su sentido”* (Dewey, 2010, pág. 37). Entendida de esta manera; la experiencia de vida, la experiencia estética, la experiencia poética, no solo transforman el entorno del individuo, si no, también, su manera de percibirlo y su relación con él. La importancia, además, de entender los símbolos que surgen y que se definen en la dialéctica que sostiene la acción educativa tradicional y la confrontación con la memoria y el reconocimiento del otro y de sí mismo en la experiencia educativa, pone a la experiencia individual, siguiendo a Dewey, en una relación lineal, en una suma de experiencias que es modificada constantemente no solo por los *eventos cognitivos*, sino, por la relación de las experiencias pasadas con las presentes, pues la experiencia misma, no consiste en una serie de *eventos aislados*. (Dewey, 2010, págs. 37-40). Esto frente a la acción educativa tradicional, cuyo accionar está limitado por el tiempo que dura la clase y las fronteras, que parecen imborrables, entre las áreas de conocimiento, suponen ser unos límites que también

configuran la identidad individual y el desarrollo del pensamiento crítico-creativo de los individuos.

Involucrar en la praxis real - experiencia/subjetiva-colectiva - de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias corporales, sensoriales y la noción sentí-pensante del individuo permite comprender de manera un poco más precisa, que la experiencia es la herramienta que, en el juego de la generación de conocimiento, desdibuja la brecha existente entre la teoría pedagógica y la praxis en la acción educativa.

Aquello que anteriormente ha sido referido como la dialéctica presente en los juegos del aprendizaje, que separa “la construcción de la realidad” de “la realidad” - sin entrar en la discusión de lo que es “la realidad” - es la brecha entre la teoría pedagógica y la praxis en la acción educativa, pues no procura la toma de conciencia de la realidad, que debería nutrir el tesoro de imágenes, enriquecer el lenguaje y la expresión en general y evitar un empobrecimiento de la experiencia. (Adorno, 1966) Esta llamada dialéctica de los juegos del aprendizaje debe transformarse, desconfigurarse y desaprenderse, la relación entre teoría y praxis en los procesos de aprendizaje no debe potenciar la *no-capacidad-de-experiencia*. (Adorno, 1966, pág. 100)

Más allá de no haber encontrado símbolos concretos, la construcción de este trabajo se dio al confrontar la experiencia de aprendizaje (subjetiva-colectiva) ligada al sistema tradicional de educación, con esa búsqueda de símbolos presentes en la construcción de la

realidad (identidad, colectividad, sociedad, moralidad, etc.) y se transformó en una reflexión consciente de (des)aprendizaje, que desde la estética y la semiótica, entre palabras adornadas, ideas ya pensadas y experiencias *no aisladas*, me permitió confrontar la teoría con la praxis, y entender que los símbolos en la acción educativa y en los procesos de aprendizaje, tienen que ver con lo racional (conocimiento), con lo moral (libertad), con lo político (control), con lo estético (experiencia) y con lo poético (...). Entender que el pensar la educación, tiene que ver con la pregunta por la libertad, por la(s) subjetivad(es), por la existencia y experiencia misma. (Des)aprender tiene que ver justamente con la capacidad de reestructurar y resignificar los símbolos que están presentes en el accionar educativo, y como lo propone Nietzsche, romper a martillazos las arquitecturas - simbólicamente - que poco aportan en los procesos de aprendizaje, derribar los *ídolos* que se han levantado en la educación - símbolos y referentes - y permitir el aprendizaje experiencial, más acorde a la realidad contextual y que considere nuevas perspectivas y nuevas formas de aprender y aprehender.



## EXPERIENCIA REFLEXIVA

La preocupación por el tema principal de este trabajo que gira en torno a la necesidad de repensar las estructuras con las que se ha construido un sistema de educación que no ha cumplido con su misión, y que tomo como excusa la búsqueda de símbolos presentes en la acción pedagógica, me lleva a pensar en todas las categorías y problemas filosóficos que atraviesan el problema de la educación. El accionar pedagógico sigue “formando” personas sin criterio, sin autonomía y con una falsa idea de libertad que coarta el verdadero desarrollo de las identidades y que no facilita el aprendizaje, es desde mi punto de vista, y desde este corto análisis de la semiótica de la experiencia y la semántica de las imágenes lo que ha aumentado cada vez más la brecha entre la pedagogía y la experiencia. Encontrar ciertos elementos repetitivos dentro de la acción pedagógica y la institución que se configuran a lo largo de la historia como símbolos, me convence de la necesidad de llevar la filosofía y el pensamiento crítico más allá de las aulas.

Puedo decir que la experiencia reflexiva y crítica sobre este tema surge de manera legítima y desde la inconformidad y la vivencia personal en un sistema de educación bajo una praxis que más allá de “formar”, generó en mí - sé que no solo en mí - una experiencia negativa con respecto a la praxis educativa. EDx21-pro, surge por esa motivación personal de divulgar la filosofía, lo cual considero es parte fundamental que debe acompañar la labor filosófica del siglo XXI, y que mediante las nuevas formas de contar, los nuevos juegos del lenguaje y las experiencias cercanas se lleven los problemas filosóficos fundamentados por filósofos a escenarios más allá de los libros y las escuelas de filosofía. Considero que la

misión principal de los que hemos encontrado en la filosofía - en su estudio y en su mediana comprensión - una experiencia de transformación, es motivar a las demás personas - no necesariamente a estudiantes de filosofía - a establecer bases fundamentadas que permitan el desarrollo del análisis, la reflexión, la crítica y la creación desde diferentes enfoques, desde la estética, el arte, la moral, la política, la poética, la hermenéutica, la lógica, y demás.





## ANEXOS

### Guion *EDx21-pro*

#### Episodio 1: Educación y Poder

Guion Podcast	EDx21-Pro: Filosofía y Educación para el (des)aprendizajes en el Siglo XXI			
Capitulo #1	Educación y Poder			
<b>SEC.</b>	<b>PLAN O</b>	<b>IMAGEN</b>	<b>SONIDO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
TITULO	0	EN NEGRO - "EDx21-pro"	EDx500-Pro piloto	Título "EDx21-pro"
Saludo inicial (para todos los capítulos) 00,00,10	1		Ambiente / Motivador	Sean bienvenidos a EDx21-pro, filosofía y educación para el des-aprendizaje en el siglo XXI
Saludo introductorio al tema 00,00,45			Música de acompañamiento / Clásica	Este episodio estará centrado en Educación y poder, entendiendo que el sistema tradicional en el que se basa el acto pedagógico está centrado en establecer ciertas <b>normas de conducta</b> , de <b>vigilancia</b> y de <b>examen</b> constante para la supuesta formación del individuo. Este sistema, como dice Bárcena, en <i>Cuerpo acontecimiento y educación</i> , dispone de unos modelos simbólicos en los que se establecen las formas de relación más o menos paradigmáticas ante una experiencia, en este caso la experiencia del aprendizaje.  Por lo general estos <b>modelos simbólicos</b> están relacionados con la imposición de ciertos valores que <b>modifican, regulan y establecen límites en la experiencia</b> individual que poco contribuyen a la obtención del conocimiento y al aprendizaje.
Introducción Cap. #1: <b>Educación y Poder</b> 00,01,40	2		Inquietante/ VOZ EN OFF	Para hablar sobre educación y poder es importante reconocer que símbolos están presentes en los procesos educativos y comprender las tensiones existentes en la acción educativa. A medida que avancemos en este espacio de desaprendizaje veremos cómo los símbolos se han transformado a lo largo de la historia no solo en símbolos de poder y control, sino en una herramienta que establece un margen de referencia y evidencian, por ejemplo:

				<p>(1) Que hay un abismo existente y claro entre lo que supone ser la teoría y la verdadera praxis en la educación.</p> <p>(2) Que esos símbolos presentes en la acción educativa se establecen como limitantes tanto de la experiencia individual (subjetiva) como de la experiencia colectiva o de sociedad.</p> <p>(3) Sin olvidar que juegan un papel supremamente importante en el autorreconocimiento y el reconocimiento del otro desde la forma cómo entendemos las diferencias y cómo percibimos al otro fuera y dentro de los márgenes establecidos, en su mayoría, desde la acción educativa.</p> <p>Los símbolos presentes en la acción educativa, aun sin saber cuáles son, (4) se definen como elementos de control en los procesos de formación, estableciendo qué se debe conocer, qué se debe saber e incluso qué se debe decir.</p> <p>Un camino que nos da la filosofía para comprender este fenómeno es la reflexión en torno a la experiencia poética, hermenéutica y simbólica, desde la cual es posible una reconfiguración de esos símbolos presentes en los procesos educativos que transforman y modifican la realidad contextual, espacio-temporal, la verdad histórica y cómo la percibimos. Supone fijar los esfuerzos de la acción educativa a lo que llamaremos el resultado de esa unión, de pedagogía, de poética, de hermenéutica y de semiótica, la experiencia estética como posibilitadora del aprendizaje.</p>
VOX POPULI  00,00,30	3		Tensión / CALLE /sonido ambiente	<p>1- ¿Con cuál palabra o expresión relaciona la educación? (conocimiento, buenos modales)</p> <p>2- ¿Qué palabra o expresión relaciona con la escuela?</p> <p>3- ¿Qué palabra o expresión relaciona con el profesor de la escuela?</p> <p>4- ¿Qué sentimiento acompaña el recuerdo de llegada y salida del colegio?</p>
Cap: #1 <b>Educación y Poder</b>  00,01,30	4		Inquietante / VOZ EN OFF	<p>En la acción educativa se establece mediante símbolos cierto margen restrictivo de poder y control no solo en los procesos de aprendizaje del individuo, pues estos definen de manera precisa como se debe comportar el individuo institucionalizado</p>

				<p>Además, definen cómo y qué se debe aprender, suprimiendo de manera indirecta pero eficaz la experiencia individual como una herramienta efectiva e importante en la adquisición del conocimiento.</p> <p>Se hace necesario considerar la experiencia como un elemento mediador importante en cada etapa del proceso de formación, entre el mundo y el conocimiento.</p> <p>De esta manera, la experiencia como herramienta de aprendizaje se hace efectiva gracias a que en la acción educativa no solo se involucra uno de los sentidos, sea el oído o la vista. Esta se transforma en una especie de conjugación cinestésica, que permite no solo aprender, sino aprehender de los procesos implícitos en el entorno que nos rodea, siendo de gran importancia la participación de los sentidos como un sistema total; el oído, la vista, el gusto, el olfato y el tacto, inmersos en el proceso del aprendizaje y en la generación de conocimiento. Pues el acto pedagógico tradicional se centra casi que exclusivamente en lo que se puede escuchar y ver.</p> <p>Es importante deshacer esos límites establecidos, desconfigurando y transformando los símbolos inmersos en los procesos de aprendizaje que restringen y limitan los procesos de aprendizaje.</p>
COMERCIAL  00,00,50	5		Alegre/dinámico/  VOZ EN OFF	<p><b>Fragmento cuento / El desfile en los recreos del pequeño Nicolas - Sampé y Gosciny</b></p> <p>&lt;&lt;Mírenme bien a los ojos - dijo el Caldo-. Al primero que haga un gesto, que diga una palabra, que se mueva ¡Lo hago expulsar de la escuela! ¿Entendido? Y después el Caldo se volvió, levantó un brazo y gritó: Sección, ¡a mis ordenes! ¡Adelante! ¡Marchen! Y el Caldo dio unos pasos, muy rígidos, y después miró hacia atrás, y cuando vio que seguíamos en el mismo sitio, creí que se volvía loco. ¿Por qué no han obedecido? - preguntó el Caldo. ¿Cómo que por qué? - dijo Godofredo- Usted nos dijo que no nos moviéramos. Entonces el Caldo se puso hecho fiera. ¡Les quitaré las ganas de jugar! ¡Ya verán lo que les espera! ¡Carne de presidio! ¡Cosacos! - gritó y varios de nosotros se echaron a llorar y el director llegó corriendo.&gt;&gt;</p>

Cap: #1 <b>Educación y Poder</b>  00,00,50	6			Según Rancière: <b>"Quien enseña sin emancipar atonta. Y quien emancipa no ha de preocuparse de lo que el emancipado debe aprender. Aprenderá lo que quiera, quizá nada"</b> Una educación que vele por un individuo emancipado, debe necesariamente romper con esa distinción, pues en el campo del aprendizaje, es la experiencia directa y subjetiva la que posibilita un verdadero aprendizaje y no el esperar información digerida por alguien más, sabemos que la educación tradicional se ha centrado en principios establecidos desde el siglo XIX hasta la actualidad, este sistema fuera de contexto y que suprime radicalmente la posibilidad casi que de la experiencia individual (pero colectiva) se dé un verdadero aprendizaje.
VOX POPULI  00,00,30	3			<p>1- ¿con cuál palabra o expresión relaciona la educación? (conocimiento, buenos modales)</p> <p>2- ¿Qué palabra o expresión relaciona con la escuela?</p> <p>3- ¿Qué palabra o expresión relaciona con el profesor de la escuela?</p> <p>4- ¿Qué sentimiento acompaña el recuerdo de llegada y salida del colegio?</p>
Cap: #1 <b>Educación y Poder</b>  00,02,10	7			<p>A lo largo de este episodio hemos venido provocando en torno a la necesidad de pensar en pasar de una educación tradicional a una educación más experiencial, subjetiva y liberadora; esto sería mediante acciones pedagógicas que se preocupen por la experiencia subjetiva, por la experiencia estética, y en ultimas, por la experiencia de vida, que como lo definimos anteriormente es en suma una experiencia poética, hermenéutica y simbólica de des-aprendizaje, que se centra en brindar a los estudiantes herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo que escape a los márgenes establecidos en la educación que no aportan un elemento real para el aprendizaje.</p> <p>Es así, que la poética, la hermenéutica y la semiótica en el acto pedagógico sugieren ser un elemento transgresor para los sistemas tradicionales de educación, pues bien, una educación</p>

				<p>centrada en la experiencia estética que, de peso a la interpretación de realidad, no como método, necesariamente debe romper con lo establecido, con ese sentido tradicional teleológico que supone la educación y que transforma al individuo en un mero medio para alcanzar una finalidad.</p> <p>Nietzsche, por ejemplo, un filósofo vitalista propone la Voluntad de poder como una manera de interpretar el acontecer del mundo, pues bien, aun cuando pretende dejar de lado cierta carga metafísica, esa Voluntad de poder pretende la búsqueda de un principio unitario que explique todo.</p> <p>Desde esta visión de la Voluntad de poder, la vida misma se manifiesta como una forma ejemplar del ser, y lleva consigo un acto de dominación, no dominación del otro, dominación de sí mismo) y esto en su característico ascenso en espiral, se transforma necesariamente en una voluntad creadora, de esta manera quien interpreta, crea y transforma su propio existir, lo que debería ser principal preocupación de los sistemas de educación, una educación que no someta bajo símbolos de poder y control, que brinde esa libertad al individuo para que en el aprendizaje transforme su propio existir.</p>
<p>Cierre Cap. #1</p> <p>00,01,00</p>	8			<p>Para finalizar este episodio, y completarlo con una mirada poética sobre el poder y la educación, escuchemos un fragmento del poema del maestro Pablo Neruda titulado <i>Sobre mi mala educación...</i></p> <p>&lt;&lt;¿Cual es cual, cual es el cómo? ¿Quién sabe cómo conducirse? ¡Que naturales son los peces! Nunca parecen inoportunos. Están en el mar invitados Y se visten correctamente Sin una escama de menos, Condecorados por el agua.</p> <p>Yo todos los días pongo No solo los pies en el plato, Sino los codos, los riñones, La lira, el alma, la escopeta.</p> <p>No sé qué hacer con las manos Y he pensado venir sin ellas, ¿Pero dónde pongo el anillo? ¡Que pavorosa incertidumbre!</p> <p>Y luego no conozco a nadie. No recuerdo sus apellidos.</p>

Despedida para todos los capítulos  00,00,12	9			Yo soy Sebastián Quintero y aquí finaliza un episodio más de EDx21-Pro, un podcast sobre filosofía y educación para el Desaprendizaje en el siglo XXI.
Duración aproximada 00,10,11  <b>15 min con transiciones y música</b>				

## Guion EDx21-pro

### Episodio 2: Arquitectura y Estética espaciotemporal

Guion Podcast		EDx21-Pro: Filosofía y Educación para el(des)aprendizaje en el Siglo XXI		
Capítulo #2		Arquitectura y Estética espaciotemporal		
SEC.	PLANO	IMAGEN	SONIDO	DESCRIPCIÓN
TITULO	0	EN NEGRO - "EDx21-pro"	EDx500-Pro piloto	Título "EDx21-pro"
Saludo inicial (para todos los capítulos)	1		Ambiente / Motivador	Sean bienvenidos a EDx21-pro, filosofía y educación para el des-aprendizaje en el siglo XXI.
00,00,10				
Saludo introductorio al tema			Música de acompañamiento / Clásica	<p>¿Se sentarían cómodamente a leer un libro en un supermercado? - ¿estudiarían para un examen final en un centro comercial? - o - ¿vivirían a gusto en el colegio en el que han estudiado?</p> <p>En este episodio hablaremos de la <b>Arquitectura y estética espaciotemporal</b> en la educación. Buscamos comprender como la arquitectura, el espacio y el tiempo condicionan la acción educativa y el aprendizaje.</p> <p>Es preciso entender arquitectura en dos sentidos; el primero, el sentido en el que se ha entendido tradicionalmente que tiene que ver con el diseño y la construcción de los espacios, en este caso de los espacios en los cuales se desarrolla la actividad educativa, y en el otro sentido, la arquitectura como la encargada de establecer la estructura en la cual se basa el sistema de educación, que establece la relación profesor-estudiante como algo meramente vertical y de superioridad del uno hacia el otro. Es evidente que se establece a través de la arquitectura tradicional de la educación una relación jerárquica y de poder sobre el estudiante o el individuo a "formar".</p> <p>Un paréntesis que es necesario hacer, es que el sentido en el que se ha entendido la educación tradicional, cuya misión es <i>formar</i> al individuo, va en contra de una educación para la libertad, en la cual esa idea de <i>formación</i> tiene que ver necesariamente con la necesidad de transformar y moldear a los individuos bajo cierto modelo universal.</p>
00,01,40				



				Aquí pretendemos entender por educación, la misión de acompañar, y no de formar como se ha entendido, pues bien, el sistema de educación ha deformado el concepto mismo de formación, desde la institución se ha entendido formación cómo hacer del individuo lo que ellos quieran que sea, alejándose del verdadero sentido: el acompañamiento del en su realización como ser autónomo.
Introducción Cap. #2: <b>Arquitectura y estética espaciotempor al</b>  00,02,05	2		Inquietante/ VOZ EN OFF	<p>La arquitectura o el diseño que ha definido las bases del sistema de educación tradicional, el cual hasta la actualidad sigue dirigiendo el hacer pedagógico y que se ha preocupado casi que por centrar sus dinámicas en el docente y no en el estudiante, ha sido un diseño heredado de la revolución industrial; en el cual la educación se ha entendido como un proceso de formación y transformación de los individuos para el trabajo. Hannah Arendt hace referencia a este modelo de Educación como fabricación, una educación que se ha vinculado a esa tan poco apreciada racionalidad instrumental y que se caracteriza por cinco aspectos fundamentales:</p> <p><b>(1)</b> <i>La educación es acción violenta</i>, pues esta implica formación, transformación e imposición de ciertas normas de conducta, como se transforma un material en el trabajo para la fabricación de un producto,</p> <p><b>(2)</b> <i>La educación es una relación medios/fines</i>, entiende al individuo como aquello que necesita ser formado, como el medio para alcanzar una finalidad,</p> <p><b>(3)</b> <i>La educación es un proceso que se acaba en el tiempo</i>, esta supone acabar cuando el individuo ya está formado; no es un proceso que continúe en el tiempo,</p> <p><b>(4)</b> <i>La educación tiene un comienzo y un fin determinado desde el principio</i>, existe un modelo de formación que guía el proceso de educación, y que indica cuando ha finalizado dicho proceso,</p> <p><b>(5)</b> <i>La educación es un proceso reversible</i>, pues un individuo puede ser reemplazado por otro al momento de ajustar el modelo bajo el que se ha formado, pues supone que los individuos formados son idénticos.</p> <p>Estas características que centran al individuo en el modelo de fabrica ha acompañado esa arquitectura bajo la que se ha construido el sistema de educación que se mueve por el beneficio de utilidad, en donde cada persona, vista desde ese modelo, debe necesariamente "servir para algo".</p>

<p>VOX POPULI</p> <p>00,00,30</p>	<p>3</p>		<p>Tensión / CALLE /sonido ambiente</p>	<p>1- ¿Cuál era el lugar en el que se sentía más cómodo dentro de su escuela o colegio?</p> <p>2- ¿Qué elementos recuerda agradables y/o desagradables de su salón?</p> <p>3- ¿Qué lugares prefería para hacer los trabajos del colegio?</p> <p>4- ¿Qué elemento le hubiera gustado tener en su salón de clase?</p>
<p>Cap: #2 Medio <b>Arquitectura y estética espaciotemporal</b></p> <p>00,02,40</p>	<p>4</p>		<p>Inquietante / VOZ EN OFF</p>	<p>Recordemos que este episodio más allá de abordar la arquitectura bajo la cual se ha diseñado el sistema de educación, nos permitirá abordar esa idea de la estética espaciotemporal, en donde la experiencia del aprendizaje se ve mediada y condicionada por el espacio y el tiempo en el cual se desarrolla la acción educativa.</p> <p><i>¿Se sentarían cómodamente a leer un libro en un supermercado?</i> <i>¿vivirían a gusto en el colegio en el que han estudiado?</i></p> <p>Estas preguntas, con las cuales hemos iniciado este episodio nos invitan a pensar sobre cómo la configuración espaciotemporal nos permite desarrollar una tarea específica. No es lo mismo leer un libro en un espacio tranquilo y propicio para desarrollar una buena lectura, que leerlo en una calle transitada. De esta manera la estética espaciotemporal en la que se ve inmersa la acción educativa parece no ser la apropiada para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues bien, nos encontramos con espacios que parecen no han sido pensados y diseñados para el desarrollo de esta tarea, por lo general nos encontramos con espacios blancos, rígidos y poco dotados, sillas incómodas y con la misma disposición de siempre, en la cual el protagonista es únicamente el profesor, con un escritorio decente y una silla acolchada. Es evidente que dichos espacios en la actualidad siguen bajo ese objetivo del control panóptico de los cuerpos, no tanto del verdadero aprendizaje, sino, de mantener una identidad y uniformidad que es reflejada en el espacio en el que se imparte la clase.</p> <p>La principal preocupación de la acción educativa debería ir encaminada en el sentido opuesto a la pretensiones que tienen las instituciones que ejercen la función de panóptico, teniendo en cuenta que el sistema de educación y la acción educativa más allá de centrarse en vigilar conductas y buscar</p>

				<p>suprimirlas, debe velar por el acompañamiento y preocuparse por el desarrollo del pensamiento individual y autónomo de la persona, no por la formación, pues siguiendo a Adorno, formar implica moldear a gusto de alguien, misión de los sistemas totalitarios.</p> <p>La acción educativa debe brindar las herramientas propicias para el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo, cuestiones más relevantes en el proceso de aprendizaje que ponerse un uniforme o guardar distancia en la formación, pues estos solo contribuyen en la vía de lo que es lo "normal/establecido" o de lo meramente normativo.</p>
<p>INTERMEDIO</p> <p>00,01,20</p>	5		<p>Alegre/dinámico/ VOZ EN OFF</p>	<p><b>Fragmento cuento Insumisión de Yolanda Giner. (Cuentos cortos contra la Autoridad)</b></p> <p>&lt;&lt;... Cuando por fin le toco su turno, temblaba. Pero eso solo le impulso, precisamente, a hablar, atropelladamente, casi sin respirar, para no pararse, para no ceder.</p> <p>"Maestra, no he hecho la bandera. Como he roto el lápiz rojo, no se puede hacer. Pero tiene que entender, que no puedo dibujar la bandera a mi papá, porque todos los compañeros de la clase están haciendo una. Y eso tiene que ser porque todos sus papás son iguales, pero mi papá no es como los demás. A él le gusta jugar conmigo, le gusta la música, pero lo que más le gusta es leer. Nunca he visto que le gusten las banderas. Siempre me está leyendo cuentos, y cuando me duermo sigue leyendo hasta bien entrada la noche. Yo no entiendo muy bien, pero siempre dice que los libros son lo único que nos sacará de aquí. Se pasa todo el día repitiéndome que estudie, que lea, que sea aplicado. Por eso he puesto todas las letras que hay que copiar de la pizarra, vea que no falta ninguna, de verdad que no. Muy feliz día papá, de tu hijo: Pablo. Pero no le he dibujado una bandera como usted mando. Le he dibujado un libro, de su color favorito: azul.</p>
<p>Cap: #2</p> <p>Medio2</p> <p><b>Arquitectura y estética espaciotemporal</b></p> <p>00,00,50</p>	6			<p>Estos lugares, o como dice Acaso, <i>no lugares</i> llamados escuelas, colegios o institutos en la mayoría de los casos parecen despojados de identidad. Que buscan, por lo general establecer unas barreras espaciotemporales, que limitan la acción educativa a la mera transmisión de información. Espacios diseñados para la vigilancia y el control constante que no permiten que la experiencia sea protagonista en los procesos de aprendizaje y restringen el desarrollo de la</p>

				<p>identidad individual. Es necesario como propone Acaso, transformar estos no lugares en lugares que funcionen como un ecosistema de flujos orgánicos inesperados, esto quiere decir la escuela, el instituto, el salón de clase visto como un universo de identidades en proceso de aprendizaje y no como una masa uniforme que merece se moldeada.</p>
<p>VOX POPULI</p> <p>00,00,30</p>	3			<p>1- ¿Cuál era el lugar en el que se sentía más cómodo dentro de su escuela o colegio?</p> <p>2- ¿Qué elementos recuerda agradables y/o desagradables de su salón?</p> <p>3- ¿Qué lugares prefería para hacer los trabajos del colegio?</p> <p>4- ¿Qué elemento le hubiera gustado tener en su salón de clase?</p>
<p>Cap: #2</p> <p>Prefinal</p> <p><b>Arquitectura y estética espaciotemporal</b></p> <p>00,01,00</p>	7			<p>Dentro de esta llamada estética espaciotemporal, así como la configuración del espacio en el que se desarrolla la acción educativa juega un papel importante en el proceso de aprendizaje, el tiempo en el que se lleva a cabo supone ser un limitante, pues bien, de la manera que lo propone Arendt la educación es un proceso que se acaba en el tiempo y que tiene un comienzo y un fin determinado.</p> <p>Nos hace pensar que la educación es algo que más allá de estar limitado por los espacios, está limitado por el tiempo, aun sabiendo que no somos seres eternos <i>¿es necesario entonces, establecer tiempos para el aprendizaje? - ¿solo se aprende cuando se está en el aula? - ¿Quién no ha aprendido cuando está en sus tiempos de descanso o tiempos de ocio?</i></p>
<p>Cierre</p> <p><b>Cap. #2</b></p> <p>00,00,30</p>	8			<p>La experiencia del aprendizaje debe ser algo que escape a esos límites establecidos dentro del juego espaciotemporal del sistema de educación tradicional, un paso a la estética espaciotemporal que permita que el aprendizaje, o mejor dicho el des- aprendizaje, suceda en cualquier momento y a cualquier hora, sin establecer necesariamente cuando empieza o cuando debe terminar.</p> <p><i>O acaso ¿quién no ha estado 8 horas en la escuela o el instituto sin aprender nada?</i></p> <p>Recordemos que estamos haciendo énfasis en una educación experiencial, subjetiva y liberadora centrada en la experiencia</p>

				poética, hermenéutica y simbólica, que en suma es la experiencia de vida.
Despedida para todos los capítulos 00,00,12	9			Yo soy Sebastián Quintero y aquí finaliza un episodio más de EDx21-Pro, un programa sobre filosofía y educación para el Desaprendizaje en el siglo XXI.
Duración aproximada 12 min				

## Guion EDx21-pro

### Episodio 3: Identidades, Memoria y el Reconocimiento del otro

Guion Podcast		EDx21-Pro: Filosofía y Educación para el (des)aprendizaje en el Siglo XXI		
Capítulo #3		Identidades, memoria y el reconocimiento del otro		
SEC.	PLAN	IMAGEN	SONIDO	DESCRIPCIÓN
TITULO	0	EN NEGRO - "EDx21-pro"	EDx500-Pro piloto	Título "EDx21-pro"
Saludo inicial (para todos los capítulos)	1		Ambiente / Motivador	Sean bienvenidos a EDx21-pro, filosofía y educación para el des-aprendizaje en el siglo XXI
00,00,10				
Saludo introductorio al tema			Música de acompañamiento / Clásica	<p>"El ser humano se capta a sí mismo a través del aprendizaje y de la mediación de los productos que el mismo crea. Llega al entendimiento de sí mismo des-identificándose, des-subjetivándose, saliendo de sí en pos de lo otro"</p> <p>Esta cita de Mèlich, en su lectura de Recaeur nos presenta como, paradójicamente el ser humano es un ser hermenéutico, que supone ser mediador y constructor de aconteceres, pues bien es a partir de las experiencias del otro en mediación con las de sí mismo que se puede construir experiencia e historia.</p> <p>En este capítulo hablaremos de la importancia de la <b>Identidad, la memoria (historicidad) y el reconocimiento del otro</b> dentro de la acción educativa, el aprendizaje y la experiencia del mundo.</p> <p>Es importante entender estos tres elementos como una suma que posibilitan el desarrollo de una acción educativa más acorde a la realidad contextual, en la cual los sistemas educativos siguen enfocados en educar bajo el modelo, del cual hablamos en el capítulo anterior, de la educación como fábrica, en donde se imposibilita el reconocimiento del otro y además se entiende este, como un mero medio y no como un fin en sí mismo de la acción educativa.</p>
00,00,45				
Introducción Cap. #1:	2		Inquietante/ VOZ EN OFF	Desde la acción educativa se debe plantear la necesidad de hacer énfasis en una educación que se pregunte y se preocupe por la identidad, la memoria y el reconocimiento del otro.
00,01,40				

				<p>Bárcena propone, como algo cercano al desarrollo de la identidad y la posibilidad del auto reconocimiento y del reconocimiento del otro, tres categorías, a las que denomina modelos que de la mano con la acción educativa, modifican la conducta, el cuerpo y la identidad del individuo con la finalidad de establecerse de cierta manera en el mundo.</p> <p>Estos modelos los propone en torno a la experiencia del dolor, del sufrimiento y del sentir, que a la larga hacen parte de aquello que es central en esta propuesta, la experiencia individual como herramienta posibilitadora del conocimiento</p> <p>Propone un modelo heroico, que tiene que ver con la moral basada en los placeres. El modelo victimista, que posiciona al individuo en el plano del sacrificio constante, el cual recalca que el individuo nace para el sufrimiento y no para el gozo.</p> <p>Por último propone el modelo estético, que toma la experiencia de las cosas del mundo y la vuelve materia de construcción de sí dentro de lo es socialmente establecido</p> <p>Es en este modelo en el que nos centraremos, pues refleja la importancia de pensar sobre la identidad y sobre el otro; la alteridad.</p> <p>Es allí en donde el sujeto reconoce su historia en la experiencia con las cosas del mundo, las cuales comprende y transforma en una estética de la experiencia, que le permite dar sentido a cada vivencia que aunque individual y subjetiva, desde la alteridad se hace colectiva como el arte de la vida.</p>
ENTREVISTA  00,00,30	3		Tensión / CALLE /sonido ambiente	Desde la filosofía ¿Qué podemos entender como identidad, reconocimiento y memoria?
Cap: #1  00,01,30	4		Inquietante / VOZ EN OFF	<p>La importancia de hablar de identidad y del reconocimiento del otro, podemos considerarla una consecuencia de haber entendido, en la tradición filosófica, la capacidad del intelecto y el valor del desarrollo del pensamiento crítico y de hoy ser capaces de aprovechar estas posibilidades intelectuales en pro de fortalecer nuestra relación con el mundo, con los demás y con nosotros mismos.</p> <p>La acción educativa más allá de pretender tomar lugar en el desarrollo de la identidad de cada uno debe procurar una conciencia de la realidad, algo que posibilite la verdadera integración entre la teoría de la acción educativa y la praxis del hacer pedagógico.</p>

				<p>De la mano con lo que propone Adorno, la acción educativa debe nutrir el tesoro de imágenes del estudiante y de enriquecer el lenguaje y la expresión en general, sin recurrir al empobrecimiento de la experiencia, esto tiene que ver a grandes rasgos con el auto reconocerse y reconocerse en el otro. Lo cual posibilita la conciencia histórica mediada por la experiencia subjetiva.</p> <p>La acción educativa que no se preocupa por el reconocimiento del otro, posibilita un fenómeno generalizado de resentimiento, que bien, es el que ha permitido que se den hechos bárbaricos, pues sucede en la medida que no somos capaces de preguntarnos por el otro y la indiferencia frente a las identidades que configuran la diferencia, pues si se suprime la capacidad de la experiencia individual es imposible que se llegue a un nivel real de reflexión ante los hechos del mundo. La acción educativa que no se pregunte por la individualidad, por la experiencia del otro, es necesariamente una educación represiva.</p> <p>Bárcena y Mèlich dicen, que si se sigue entendiendo la educación como un proceso controlado, controlable y meramente evaluable, el sujeto de la educación nunca podrá aparecer como una persona diferente e incomparable.</p> <p>Por esto, se hace necesario que la acción educativa este encaminada hacia el pensamiento crítico, la experiencia vivencial, la memoria y la reflexión constante.</p>
COMERCIAL	5		Alegre/dinámico/ VOZ EN OFF	<b>FRAGMENTO LITERARIO/POESIA/CUENTO</b>
00,00,50 Cap: #1	6			<p>Debemos comprender que la identidad individual se da cuando somos capaces y conscientes del reconocimiento del otro y en el otro, pues siempre el verdadero reconocimiento tiene como punto de partida el otro, aquello que no nos hace idénticos a ese otro, y es en la coherencia entre la conciencia social y la afirmación del individuo como ser autónomo lo que le da sentido a la identidad, siendo este un proceso de autorreflexión y reflexión constante que se da siempre en una relación dialógica con el entorno.</p> <p>El reconocimiento del otro permite que en cada individuo se construya y se afirme una identidad que necesariamente sugiere un compromiso y una responsabilidad moral en cuestiones de alteridad. La necesidad de</p>



				<p>establecer un compromiso con la alteridad y el reconocimiento del otro y de los marcos conceptuales y referenciales de aquel que se presenta como el otro, pues cada identidad debe ser reconocida como un marco de referencia único que se debe respetar, sin olvidar que este marco debe ser mediado por un objetivo común, sin establecer una jerarquización de identidades, pues ninguna supone ser superior a otra.</p> <p>La escuela y la acción educativa juegan un papel importante en el reconocimiento del otro y la construcción de la identidad. Elementos que ya se han mencionado en los capítulos anteriores como limitantes, las medidas de control impuestas, los espacios dispuestos para el control panóptico de los cuerpos, etc. Sugieren elementos que restringen el desarrollo y reconocimiento de la identidad individual. La acción educativa pretende formar bajo un mismo sistema un sinfín de identidades sin identidad.</p>
ENTREVISTA 00,00,30	3			<p>¿Por qué, desde la acción educativa, es necesario tomar conciencia de la identidad, el reconocimiento y la memoria?</p>
Cap: #1 00,02,10	7			<p>Es necesario que desde la acción educativa se plantee la pregunta por el otro, y de reconocer la importancia de la historia de aquel que no supone ser yo. El preguntarnos por el otro, sugiere necesariamente reconocer la acción contada de ese otro, reconocer su historia y su propia identidad, darse cuenta desde o por la acción educativa que esa identidad que supone otro, no es un mero medio para alcanzar una finalidad. La importancia del reconocimiento del otro radica en la posibilidad de entender ese otro como un fin en sí mismo, como diría Hanna Arendt: Una historia de vida.</p> <p>Toda experiencia desde la acción educativa, debe ser una acción narrada por mediaciones simbólicas que se configuran por la experiencia cultural y la experiencia subjetiva; símbolos que no deben ser impuestos sino contruidos, signos que reflejen la realidad de la experiencia, y textos que nos permitan dejar decir lo que el otro tiene para contar.</p> <p>La acción educativa debe preocuparse por promover historias para contar, lo cual implica reconocer el universo de identidades que interactúan en los procesos educativos, la pluralidad existente en la construcción de las identidades subjetivas y como cada una se configura como una realidad en sí misma.</p>

Cierre  00,01,00	8			<p>Desde el inicio de esta serie se ha hablado de la imposición de símbolos en la acción educativa y el poder que suponen ejercer en el desarrollo de los procesos educativos, símbolos que poco ofrecen a la obtención del conocimiento.</p> <p>La educación es necesariamente una historia cargada de símbolos que deben ser transmitidos de la mejor manera, como expone Mèlich, son los símbolos los que permiten la construcción de identidades y es a partir de la mediación de las experiencias con los símbolos que el ser humano establece su relación con el mundo, su ser con el mundo. Esta mediación de lo simbólico con la experiencia puede ser denominada, algo así como la forma de mediación simbólico-narrativas que tienen que ver con los elementos que estructura la cultura y la identidad, estos elementos son el lenguaje, las concepciones del mundo, las definiciones de identidad, las ideologías, etc.</p> <p>Por lo tanto, la acción educativa debería estar encaminada en el desarrollo del conocimiento a partir de la historia, la narración que permita desde la mirada crítica entender en que constructo cultural, social, político, se encuentra inmerso el proceso educativo, para que este sea acorde al desarrollo de la identidad y plantee la importancia del reconocimiento del otro.</p>
Despedida para todos los capítulos  00,00,12	9			<p>Yo soy Sebastián Quintero y aquí finaliza un episodio más de EDx21-Pro, un podcast sobre filosofía y educación para el Des-aprendizaje en el siglo XXI.</p>
Duración aproximada 00,10,11  <b>15 min con transiciones y música</b>				

## Guion *EDx21-pro*

### Episodio 4: Abismo entre Pedagogía y Praxis

SEC.	PLAN O	IMAGEN	SONIDO	DESCRIPCIÓN
TITULO	0	EN NEGRO - "EDx21- pro"	EDx500-Pro piloto	Título "EDx21-pro"
Saludo inicial  00,00,10	1		Ambiente / Motivador	Sean bienvenidos a EDx21-pro, filosofía y educación para el des-aprendizaje en el siglo XXI
Saludo introdutorio al tema			Música de acompañamiento / Clásica	En esta serie de episodios de EDx21-pro hemos hablado de aquellos símbolos que desde diferentes puntos de encuentro dirigen en accionar pedagógico. Símbolos que claramente no aportan en la experiencia del aprendizaje
Introducción Cap. #4	2		Inquietante/ VOZ EN OFF	<p>Recordemos qué, iniciamos hablando de los símbolos de poder y control en la educación, los cuales imposibilitan que la acción educativa se nutra de la experiencia subjetiva-colectiva.</p> <p>Los márgenes que establece la acción educativa limitan la experiencia estética, la experiencia de vida y margina la necesidad individual de poetizar nuestra experiencia con el mundo.</p> <p>Luego de tratar de entender esos símbolos de poder y control, nos detuvimos a pensar en aquellas arquitecturas.</p> <p>Recordemos la doble intención del concepto de arquitecturas; por un lado los espacios físicos y por el otro las normativas que definen la institucionalidad.</p> <p>Hablamos de la disposición de los espacios, sean colegios, institutos, escuelas y demás, y que han sido despojados de identidad y transformados en no-lugares.</p> <p>La acción educativa entra en un juego estético espaciotemporal restringido y limitado, gastando esfuerzos en una normativa y unos códigos de orden y control que poco o nada aportan a los procesos educativos, y en un tiempo preciso y limitado.</p> <p>Luego pasamos a hablar de como el no reconocimiento de las identidades y de lo que nos hace diferentes, ha sido a lo largo de la historia lo que para Theodor Adorno es el fenómeno del resentimiento.</p>

				<p>El reconocimiento del otro, el desarrollo de la identidad individual, la memoria, se convierten en herramientas posibilitadoras de símbolos, que permiten reconocer cada identidad y su construcción como un marco de referencia específico, que no deberían estar necesariamente restringidas por un marco de referencia, normalizador, que impone medidas, ejerce poder y se dedica a la transmisión de la misma información.</p> <p>En este recorrido hemos tratado de encontrar símbolos, tanto visuales como virtuales que se reafirman dentro de toda la arquitectura de la acción educativa.</p>
Cap #4	3		Tensión / CALLE /sonido ambiente	<p>En este episodio hablaremos del abismo existente entre la pedagogía y la praxis.</p> <p>La experiencia aparece como esa herramienta que es capaz de reducir la brecha, pues la experiencia permite que cada acción se llene de significados.</p> <p>No se experimenta de igual manera el paso del tiempo en un salón vacío que en el mejor de los paisajes.</p> <p>De esta manera se relacionan los símbolos con referentes, los cuales, dentro de esta acción educativa restrictiva, sin conciencia de las identidades, autoritaria y rutinarias, se empieza, a falta de una educación crítica y experiencial, a teñir de ideología.</p> <p>Esta ideologización de los símbolos en la acción educativa se construye con bases artificiales, centradas, que lo que Dewey denomina condiciones objetivas, condiciones que pueden ser reguladas y controladas por el educador, que en este caso son las que limitan, en la mayoría, a las lecciones de moral sin argumentos y a la transmisión de la misma información año tras año.</p> <p>En esta experiencia reflexiva sobre los símbolos presentes en la acción educativa, es necesario detenernos un instante, pisar el freno por un momento y preguntarnos ¿qué entender por símbolos en la acción educativa?</p> <p>Hasta este punto no hemos definido siquiera que entender por símbolos, pues al igual que la experiencia individual, la idea de símbolo con la que iniciamos esta serie de reflexiones, se ha transformado en la</p>

				<p>experiencia misma del detenerme a pensar sobre la educación.</p> <p>La idea inicial de definición de símbolos que se pensaba abordar en el presente trabajo era la definición de una semántica de las imágenes y no una semiótica de la experiencia, de la vida, en otras palabras encontrar símbolos concretos en lugar de experiencias.</p> <p>Así pues, la experiencia abrumadora de formar en la escuela a las 6:15 a.m., realizar una oración y escuchar a un personaje que sin motivación alguna pretendía invitar a los presentes a realizar sus actividades con ánimo, se convierte en algo totalmente opuesto a la experiencia de aprender a nadar, por ejemplo, y que ninguna es posible definir completamente en un mero símbolo visual.</p>
VOX POPULLI	4		Inquietante / VOZ EN OFF	<b>¿Cuál considera el factor más importante en los procesos educativos?</b>
Cap#4	5		Alegre/dinámico/  VOZ EN OFF	<p>Esta manera de definir los símbolos, que no necesariamente son concretos, involucra todo aquello de lo que incluso no podemos hablar, pues bien, como en el ejemplo usado en la filosofía de la mente, a alguien sin poder distinguir los colores y aun sabiendo toda la teoría de lo que supone ser el color rojo, no le es posible la experiencia misma de lo rojo.</p> <p>La acción educativa y los procesos de aprendizaje deben considerar la importancia de los sentidos - no solo el oído y la vista -, entender que la experiencia de aprender y de aprehender, se componen no solo de la dimensión racional sino, también, de la dimensión sensible.</p> <p>Como por ejemplo, la experiencia del escuchar la campana que anuncia el descanso se convierte en un símbolo, más allá de lo que pueda significar la mera imagen visual de una campana.</p>
Cap: #4	6			<p>La disposición "universal" del aula de clase, la falta de espacios adecuados para el desarrollo de las actividades y lo anteriormente mencionado como estética espacio-temporal, dificultan la sana interacción entre las identidades en desarrollo, el reconocimiento de lo diferente, la reflexión, el pensamiento crítico-creativo, etcétera.</p> <p>Y convierte a ese ecosistema de flujos orgánicos inesperados en una masa dócil y pasiva, cuya función es escuchar y pensar poco, pues esto, pareciera ser solo posible</p>

				<p>cuando suena la campana que anuncia que es hora de "tomar un descanso". En la acción educativa tradicional, este símbolo se ha cargado de significados, cuyos referentes y experiencias hacen que el "aprendizaje" sea una experiencia que cansa y desmotive. La arquitectura que compone la acción educativa y los símbolos que la sustentan no ofrece posibilidades, las impone, por lo cual, esta acción se configura posiblemente en una obligación.</p> <p>Involucrar en la praxis real, o sea la experiencia/subjetiva-colectiva, de los procesos de enseñanza y aprendizaje, las experiencias corporales, sensoriales y la noción senti-pensante del individuo permite comprender de manera un poco más precisa, que la experiencia es la herramienta que, en el juego de la generación de conocimiento, desdibuja la brecha existente entre la teoría pedagógica y la praxis en la acción educativa.</p> <p>Que mejor que aprender haciendo o hacer aprendiendo.</p>
VOX POPULI	3			<p><b>¿Cuál considera el factor más importante en los procesos educativos?</b></p>
Cap: #4	7			<p>EDx21-pro se dio al confrontar la experiencia de aprendizaje (subjetiva-colectiva) ligada al sistema tradicional de educación, con la búsqueda de símbolos presentes en la construcción de la realidad (identidad, colectividad, sociedad, moralidad, etc.) y se transformó en una reflexión consciente de (des)aprendizaje, que desde la estética y la semiótica, entre palabras adornadas, ideas ya pensadas y experiencias no aisladas, permitió confrontar la teoría con la praxis, y entender que los símbolos en la acción educativa y en los procesos de aprendizaje, tienen que ver con lo racional (conocimiento), con lo moral (libertad), con lo político (control), con lo estético (experiencia) y con lo poético (...).</p> <p>Entender que el pensar la educación, tiene que ver con la pregunta por la libertad, por la(s) subjetivad(es), por la existencia y experiencia misma. (Des)aprender tiene que ver justamente con la capacidad de reestructurar los símbolos que están presentes en el accionar educativo, y como lo propone Nietzsche, romper a martillazos las arquitecturas - simbólicamente - que poco aportan en los procesos de (des)aprendizaje, derribar los ídolos que se han levantado en la educación - símbolos y referentes - y permitir el aprendizaje experiencial, más acorde a la realidad</p>

				contextual y que considere nuevas perspectivas y nuevas formas de aprender y aprehender.
Despedida	9			Yo soy Sebastián Quintero y aquí finaliza un episodio más de EDx21-Pro, un podcast sobre filosofía y educación para el Desaprendizaje en el siglo XXI.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2013). Lo que los profesores enseñamos no es lo que los estudiantes aprenden. Pedagogía y verdad. En M. Acaso, *rEDUvolution* (págs. 15-33). Paidós.
- Acaso, M., & Megías, C. (2013). De la clase a la reunión. Pedagogía y cuerpo. En *rEDUvolution, Hacer la revolución en la educación* (págs. 47-61). Barcelona: Planeta, S.A.
- Adorno, T. (1966). Educación después de Auschwitz. En T. Adorno, *Educación para la emancipación* (págs. 79-92). Ediciones Morata.
- Adorno, T. (1966). Educación para qué. En T. Adorno, *Educación para la emancipación* (págs. 93-104). Ediciones Morata.
- Bárcena, F. (2012). Cuerpo, acontecimiento y educación. En G. Hoyos Vásquez, *Filosofía de la educación* (págs. 251- 275). Madrid: Editorial Trotta, S.A.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- De Santiago, L. (2004). *Arte y poder, Aproximación a la estética de Nietzsche*. Editorial Trotta.
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Eco, U. (1986). *La estructura ausente*. España: Lumen.
- Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Pontificia Universidade Catolica do Rio de Janeiro.
- Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Siglo XXI.
- Gadamer, H.-G. (2003). *Verdad y Método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante*. Barcelona: Laertes, S.A.