**CAMINOS QUE APORTA LA SUVIDAGOGÍA PARA LA COMPRENSIÓN Y CONFIGURACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA[[1]](#footnote-1).**

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

“A la manera que el rio hace sus propias riberas, así toda idea legitima hace sus propios caminos y conductos”.

Ralph Waldo Emerson

**Samuel González-Arizmendi[[2]](#footnote-2)**

**SÍNTESIS**

*A las escuelas, colegios y universidades como instituciones sociales de la humanidad siempre les ha tocado sortear procesos relacionados con la formación y la educación del hombre y de la mujer. Éstos actos inherentes al individuo, a los grupos, a la sociedad y a las mismas instituciones señaladas, así como el devenir histórico y social que los envuelve, han estado acompañados de una serie de situaciones de carácter socio pedagógicos que van desde las facetas de la vida cotidiana[[3]](#footnote-3), hasta la inclusión de los procesos formales que se desarrollan en los fenómenos de educatividad-educabilidad- enseñabilidad-aprendibilidad-, durante el desarrollo de la práctica pedagógica.*

**3.1.5.1 Pensarse desde el imaginario**

Cuando el docente en su condición de sujeto logra escribir sus obras en la que plantea la búsqueda profunda de su deber ser y el sentido de su naturaleza, es posible que estas obras queden anónimas, como si la autoría fuera creada por la humanidad y no por el sujeto de la enseñanza. Ante esta aseveración planteada, Nietzsche (1977:46) manifiesta: “ lee el libro de tu propia vida y comprende así los jeroglíficos de la vida general”.

Esta apreciación nietzscheana conduce necesariamente a poner en evidencia los análisis de (Foucault, 1970) en relación con los procesos de individualización y subjetivación. Ante este planteamiento, Sáenz (2004:257) comenta que: *“lo que se ha recortado en el proceso de individualización propio de la pedagogía colombiana en el siglo XX, son precisamente aquellas funciones psíquicas que posibilitan la acción del individuo sobre sí mismo y que mayor potencia tienen para la creación de sí mismo”.*

El anterior comentario está dirigido a dos categorías fundamentales relacionadas con el sentimiento y la imaginación, aspectos que fueron desprendidos y extraídos por profesionales como médicos y pedagogos a principios del siglo XX. Sin embargo, la verificación que hace lleva a pensar que la función de la pedagogía no puede estar circunscrito al desarrollo de la conciencia, de la sensación y el pensamiento dirigido, lo que significaría en otras palabras y expresado por el mismo (Sáenz, 2004:254): “*una pedagogía que logre que su lenguaje deje de girar a nociones de verdad, racionalidad y obligación moral y comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo”.* A esto apunta el enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía como liberadora del sujeto.

Desde este enfoque no puede haber pedagogías aisladas, ni por intereses, ni por edades, ni para géneros, es decir, no deben existir pedagogías que abarquen sólo mismidades, una para cada cosa, como aquella que se dedica a la consecución del sujeto, otra a la transformación, otra a la reflexión, a la transmisión de la verdad, a la implementación de actitudes, de saberes, no, debe existir es una pedagogía que abarque todos estos componentes, que sea vital, por y para la vida, que permita revalorarla, en donde desde aquí se abran las líneas que se van a dedicar a determinada acción.

Cuando por primera vez el docente asiste a una institución educativa para realizar su primera acción pedagógica llega con las expectativas más grandes que pueda sentir un ser humano ¿Qué va a pasar? Voy como profesor para el jardín, la escuela, el colegio, la universidad. Una vez llega, entra a hacer parte de la institución y es desde aquí donde hay que mirarse como sujeto emergente, en la que la práctica pedagógica como invariante tercera en orden descendente de la práctica profesional docente, le posibilita al docente tradicional constituirse en docente vital, lo que significa tener cada día la posibilidad de poder construirse como sujeto de saber y generador de pensamiento educativo y pedagógico, cuya pretensión es alcanzar, o mejor, llegar a ser un ser-sociedad.

Lo anterior es un proceso que se consigue a través del acto cuadrangulativo de la formación y educación relacionado con la educatividad-educabilidad-enseñabilidad-aprendibilidad-**A,** de tal manera, que esto tenga efectos, no solo sobre el que orienta el proceso, en este caso, el docente vital, sino sobre el sujeto que aprende, en donde las transformaciones se reviertan en un nuevo docente y educando, que no miren a la institución educativa como ente físico, sino como ente educativo, situación que se presenta en algunas instituciones donde no se da el co-gestionamiento de cómo reflexionar sobre las transformaciones que se dan en la diada docente-discente, lo que permite afianzar los diferentes actos que aquellas personas realizan en la institución, es decir, no hay enunciación individual, ni siquiera sujeto de enunciación, la enunciación remite a agenciamientos colectivos[[4]](#footnote-4), lo que da cuenta del carácter social del enunciado.

Este proceso conduce a que el docente a partir de su práctica pedagógica pueda generar subjetividad pedagógica[[5]](#footnote-5) y prácticas discursivas y no discursivas que lo ayudan a construir su mismidad conduciéndolo a formar un tejido literario que le sirva como modelo de formación para su revaloración y producción teórica como sujeto de enseñanza.

Cabe señalar, que en la construcción del sí mismo del docente y del estudiante, se genera una gama de saberesque deben integrarse al sistema de conocimientos que circulan legalmente en las instituciones educativas de todos los niveles, pero que éstas desafortunadamente no los involucra en su proceso de enseñanza, porque el currículo los ignora, lo que significa que la mismidad del profesor y del estudiante queda por fuera de la enseñanza.

Ahora, para que los saberes ignorados hagan parte del currículo oficial con el objetivo de que el sistema de conocimiento los haga visible, y puedan ser intersubjetivados, a partir de lo que construye el animador pedagógico, el profesor, el tutor, el orientador, el quipu, el preceptor, o el mentor, se recomienda identificarlos, registrarlos, sistematizarlos, resignificarlos, comprenderlos y actuar sobre ellos a través de los intereses preconcebidos y de metodologías como la Irsica (identificar, registrar, sistematizar, resignificar, comprender y actuar), la Paditras (Parénesis, anamnesis, diagnosis, y tratamiento socioeducativo) y de la Mapavi ( metodología de autoaprendizaje para el aprendizaje voluntario e interiorizado), con el objetivo de que lo conduzcan a conformar textos específicos, historias de vida, biografías, autobiografías, poesías, textos literarios, reseñas, ponencias, ensayos, reflexiones y resúmenes.

En consecuencia, para que este proceso de construcción suvidagógica sea una realidad, necesita que el currículo y la planeación educativa opten por la posibilidad de involucrar los saberes ignorados, donde al docente le permitan poner a consideración su sistematización de lo que diariamente construye en su acto cuadrangulativo de la formación y de la educación, con el objetivo de que lo que ha construido desde el libro de la propia vida, puedan emerger los procesos de cualificación, no sólo con los saberes disciplinares adscritos al currículo oficial, sino también desde temáticas relacionadas con los múltiples saberes que se dan en el mundo de tensiones, para el caso en comento, los saberes ignorados ( saberes de la cultura).

Esto debe ser un proceso transversal en la cualificación de docentes y de educandos, de tal manera que todos los saberes que genera la cultura permitan crear habilidades relacionadas con las imágenes investigativas y de pensamientos[[6]](#footnote-6), logrando con esto formar agenciamientos colectivos de enunciación que determinan el desarrollo de nuevos saberes que se gestan en la vida de los contextos sociales y educativos.

Los procesos particulares de emergencia que se dan a nivel crítico conforman eventualidades en el orden del saber y del poder, situaciones que (Foucault, 1976:128), llamó la insurrección de los saberes sometidos. Estos saberes fueron entendidos por el autor en comento: “*como contenidos históricos que han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales*” y en una segunda acepción podrían entenderse desde ésta perspectiva como saberes incompetentes o insuficientemente elaborados, es decir: *“saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente al nivel del conocimiento o de la cientificidad adquirida”* (ibíd: 129).

A raíz de esto el autor en mención los llama saberes de la gente, debido a que no habían formado un saber común, sino que lo que se estaba dando era que los estaban mirando como saberes locales, regionales y sobre los cuales se afianzaba una crítica como acontecimiento histórico. Estos saberes que en gran parte son productos de la autogestión, co-gestión y retroalimentación del docente y del estudiante en formación pedagógica, en el ejercicio de la práctica profesional docente y de sus invariantes, situación que los pueden conducir a que a partir de su producción teórica, por ejemplo, el estudiante conozca lo que piensa el profesor y la manera como está frente al mundo de tensiones, es decir, que el estudiante termina triangulando la suvidagogía del profesor, con la de él y la que brinda el currículo oficial.

Este horizonte muestra por qué la institucionalidad no visiona un concepto y una función diferente de lo que es y sucede en los contextos sociales y educativos, sino que están condenados a repetir la formación sociocultural, hoy día con piscas de multiculturalidad, debido a que el uso del lenguaje constituye un alto grado de subjetividad, es decir, el lenguaje como expresión y acción comunicativa de la suvidagogía, determina un vínculo entre subjetividad, práctica pedagógica y producción teórica que se revierte en la transformación del proceso que adelanta el sujeto con sus estudiantes en la institución, lo que le va a permitir nuevos cambios que obedecen al avance de la sociedad. Bien lo decía Foucault (1970), en el orden el discurso: *“lo nuevo no está en lo que es dicho sino en el acontecimiento de su retorno”.*

Esta es una de las razones fundamentales por la cual se malentiende sobre el deber-ser del docente y su funcionalidad, entre ellas, la de construir su mismidad, o en términos del autor del presente ensayo, construir su suvidagogía a partir de su quehacer docente, pero sin que esto sea producto de la coacción normativa, o en términos foucaultianos, que por orden normativo no se le permita al docente accesibilidad al cambio, al diálogo, a la concertación, donde su saber-poder y organización no sea producto y reflejo de normas coactivas.

La enseñanza tiene unos dispositivos educativos[[7]](#footnote-7), pero son éstos los que el profesor (a) no pueden promover y utilizar para la reproducción del conocimiento, porque cuando comienza a construir su subjetividad pedagógica a partir de lo que enseña, así como del contexto que lo envuelve, entra a generar cambios en la disposición de los cuerpos alumnos como sujetos de ser dirigidos, evaluados y resignificados. Ahora bien, no solamente los docentes del nivel preescolar, básica, media académica y universidad, deben ser atravesados por estas particularidades, sino que deben cumplir una función mucho más humana, social e interdisciplinaria.

En este orden de ideas, las actividades que se producen cotidianamente en las instituciones educativas desde el punto de vista histórico, cultural, anecdótico, académico y que terminan generando subjetividad pedagógica tanto en el docente como en el estudiante, son poco tenidas en cuenta por la dinámica institucional, por la norma, por los estudiantes, por los docentes, por los padres de familia, por la directiva, por los intelectuales de la pedagogía, de la sociología, de la psicología, de la antropología y mucho menos por el Estado, sin que las instituciones educativas de todos los niveles se den cuenta que ellas son una parte supremamente importante en la generación de lo que los profesores y profesoras hacen, y que estas mismas instituciones se pierden el privilegio de volver esa subjetividad pedagógica visible y pierda la posibilidad de mostrar la esencia y el reconocimiento de la misma ante la familia, la sociedad y las otras instituciones.

Ahora bien, la vida en las instituciones educativas, desde el preescolar a los postgrados, no sólo se mantienen con lo trabajado y establecido por el conocimiento científico que reglamenta el currículo oficial sino, que además, existe otro saber y otras forma de hacer docencia[[8]](#footnote-8) y otras formas que contribuyen a que las instituciones en comento mantengan su dinámica de sostenimiento, que son las diferentes subjetividades que emergen en el aula y que colocan a consideración sus discursividades para que sean analizadas, disentidas, debatidas y resignificadas, siendo la suvidagogía una fuerza-poder, que tiene que empezar la difícil tarea de meterse en el currículo de las instituciones educativas y en las mentes de docentes y estudiantes, con el objetivo de que se empiece a reconocer como enfoque pedagógico crítico inclusivo-Epcis, que le va a aportar a los procesos de formación y educación del sujeto como ser-sociedad, desde los valores, la filantropía y la condición humana-Vafichu.

En el momento en que tal enfoque empiece como opción de construir teoría educativa y pedagógica para la sociedad, el docente y los educando, pueden muchas instituciones ver la necesidad de empezar a configurar la práctica pedagógica desde la relación del sujeto con la vida, la pedagogía, el Otro, las realidades y la institucionalidad, con la intencionalidad de transformar no sólo al sujeto-discente en lo que construyan, sino que la producción también es transformadora de la sociedad a través de lo que (Habermas, 1987) denomina acción comunicativa.

De igual manera, los académicos y científicos[[9]](#footnote-9) no podrán ser indiferentes y poner en duda el aporte que desde el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, así como las instituciones educativas en todos sus niveles y la suvidagogía, la cual emerge de la relación que mantiene el sujeto con el mundo de tensiones que lo envuelve, la pedagogía o la actividad a la que se dedica ese sujeto, las relaciones con el Otro, las múltiples realidades que vive, y las dinámicas de sostenimiento institucional, las cuales generan en el docente tradicional unos estímulos que desencadenan unos procesos neurobiológicos relacionados con el percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser y actuar, convirtiendo a los docentes y pedagogos tradicionales en docentes vitales y suvidagogos, quienes le tributan al proceso de construcción científica[[10]](#footnote-10), a través del cual se genera revaloración, no sólo de la institucionalidad, si no de los sujetos que intervienen, sin que muchos reconozcan la existencia de estos procesos y su influencia en la construcción de saber pedagógico: es decir, las instituciones educativas de todos los niveles y la ciencia no pueden continuar de espaldas a la construcción del sí mismo, tanto del profesor como la del estudiante que se está formando en pedagogía[[11]](#footnote-11).

Si las instituciones educativas de todos los niveles quieren revalorar la condición de los sujetos que la componen, es necesario aceptar que desde la suvidagogía se puedan construir textos específicos, historias de vida, biografías, autobiografías, poesías, textos literarios, reseñas, textos abiertos conceptuales, textos pretextos, ensayos, así como el reconocimiento de su condición cultural, lingüística, raza, sexo, etnias, indigenismo, saberes ignorados (los que se generan en la cultura) y en las dinámicas reflexivas que se dan en el aula, ya que la suvidagogía del docente es una construcción a posteriori a lo que éste va dando y aportando tanto fuera como dentro de su práctica profesional docente y de las invariantes de esta, lo que evidencia que el conocimiento científico, tiene como base primaria, inicial, es de lo que genera el hombre y la mujer en la cotidianidad y es a partir de lo que sucede en ella cómo se empiezan a organizar las diferentes eventualidades que luego aparecen organizadas y publicadas de manera científica.

Estos procesos de sistematización también se dan al margen de la cotidianidad y es ésta quien en determinado momento de análisis posibilita los espacios para que el docente construya su suvidagogía como otro saber[[12]](#footnote-12). Desde ésta perspectiva, para que la cotidianidad tenga relevancia se necesita identificarla, registrarla, sistematizarla, resignificarla, comprenderla, y accionarla, con lo cual se constituye en hecho histórico, lo cual también es saber, pero mucho de este se ha quedado como ignorado. Ahora, cuando el hecho histórico pasa por el proceso científico, se le connota como tal, pues ha logrado avanzar y salir del laberinto cotidiano gracias a la sistematización y al análisis del mismo para convertirse en conocimiento validado por la ciencia.

De esta manera, para iluminar la práctica pedagógica, aparece la subjetividad pedagógica como un destello de luz que alumbra, pero que ese destello va compuesto de una serie de elementos constitutivos para poder cumplir la función que lleva el haz luminoso: alumbrar: es un todo, pero también son partes. Desde ésta mirada, se puede revisar que la pedagogía tradicional se ha dedicado en algunas ocasiones a construir el sujeto, en otras a transformarlo, y en algunas a reflexionar sobre el quehacer docente, pero poco se ha pensado que ella puede llegar mucho más allá, planteando aspectos relacionados con la productividad académica del docente, y cómo a partir de ésta es que se produce el sujeto y se transforma, es decir, que la subjetividad pedagógica se posibilita en su integralidad con una posición holística, que es la que brindaría la suvidagogía, que involucra, además de los procesos mencionados, el de la sistematización de lo que hace, de lo que se observa, lo que se debate, se pregunta, se cuestiona, lo que visiona, lo que permea, lo que siente, conduciéndolo a ampliar el campo[[13]](#footnote-13), para el caso en comento, campo conceptual de la pedagogía[[14]](#footnote-14).

En concomitancia con lo anterior, se necesita de un enfoque pedagógico critico inclusivo que se dedique a generar sujeto y su transformación como consecuencia de la sistematización de su mismidad, con la pretensión que trasciende, se libera, y salga de las cuatro paredes, el cual debe ser como la luz que alumbra, o el viento que disemina las semillas, o las aves y mariposas que también sirven para esto, pues si no hay luz, viento, aves y mariposas, aparece la oscuridad y el bosque no se expande. De igual forma sucede con las instituciones educativas cuando no tienen un solo docente vital o un suvidagogo, no hay quien se encargue de iluminarla y hacer que los caminos no estén en tinieblas, o se encuentren tan desérticas que no existan árboles, y por qué no: el bosque. Esto lo resuelve la suvidagogía, que analogizando, cumple con la función que hace la savia en las plantas, la sangre en los vertebrados y la tinta en el papel.

De aquí que la suvidagogía considera, recupera, analiza y valida, no sólo los saberes conocidos (saberes científicos), sino los saberes que no son tenidos en cuenta por el currículo oficial (saberes ignorados), por lo tanto, para que este enfoque brinde las condiciones de alternatividad en el aula, necesita tener el apoyo de un currículo que no sea excluyente de los saberes ignorados y de la subjetividad, tanto para los docentes como para los estudiantes. Por ello propone un currículo suvidagógico, de carácter interaxiosociovital, es decir, con soporte de cuatro teorías, como el interaccionismo simbólico, la axiología, la sociológica y el vitalismo

Para tal eventualidad, el enfoque de la suvidagogía sugiere el currículo con fines interaxiosociovital[[15]](#footnote-15), debido a que en su esencia no sólo tiene en cuenta lo que establece la norma a través de los textos impuestos, sino que permite que los saberes curricularizados puedan imbricarse con los que genera la subjetividad pedagógica del profesor y el estudiante, así como lo que se genera de la práctica profesional docente y de sus invariantes, para que aparezca, no la triangulación como se ha dado históricamente en la tradicionalidad, sino la cuadrangulación de los saberes.

En la suvidagogía se prima el relatarnos a nosotros mismos, ya sea desde los saberes conocidos (los científicos ) o los saberes ignorados ( los que genera la cultura) o contarnos sobre lo que se está haciendo, impidiendo que los otros discursos sean invasivos, lo que se ha denominado desde la investigación, invasividad discursiva sobre lo que estás enseñando, de tal manera, que si no se controla, generaría metástasis pedagógica, en donde la invasión del nuevo discurso, de nuevas temáticas y conceptos terminarían remplazando la esencia de tu temática a abordar, afectando lo que está establecido por el currículo oficial para la sesión del día. Esto no significa, que no se haga, simplemente la pretensión está relacionada con el hecho de contrastar con otros ideales, con los del Estado, o los que la suvidagogía te invoca a producir, bajo el control del docente y del estudiante, de acuerdo con lo que se está dando en el contexto local y global: es decir, que lo local esté en lo global y éste en lo local: la glocalidad.

**3.1.5.2 Saber leer el libro de la propia vida.**

El ser humano tiene la capacidad para decidir sobre donde puede actuar. Por ello es determinante la posición como sujeto de la enseñanza sobre el saber que va a impartir, pues ningún saber está aislado de su condición de sujeto. Por lo tanto, la configuración de la práctica pedagógica dada a través de la reflexión y acción suvidagógica por parte de los docentes y estudiantes en formación pedagógica como fenómeno socio educativo, pedagógico y didáctico, condujo a que los docentes se transformen y generen cambios para luego transformar la comunidad educativa a través del enfoque pedagógico crítico inclusivo de la suvidagogía.

En esta transformación docente y configuración de la práctica pedagógica, no sólo se tiene en cuenta el saber científico (saber conocido) para el desarrollo humano y académico de sus miembros y para el avance de la sociedad, sino que los saberes ignorados también hacen parte de la construcción, desarrollo y circulación de la suvidagogía que el profesor construye y representa a través del decantado de su práctica pedagógica que es producto de la sumatoria de sus prácticas educativas, de enseñanza y profesional docente, lo cual se constituye como coadyuvante al saber que reglamenta el currículo, de tal manera que sea valorado y aplicado en igualdad de condiciones.

El profesor en este tipo de ambiente tiene su espacio de producción en relación con el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, de su entorno y de sus particularidades, aunque en algunas ocasiones, la rigidez institucional y curricular no permite que el conocimiento circule, mucho menos cuando se trata de nuevas perspectivas educativas, impidiéndole a la comunidad educativa que conozcan otras posibilidades de replantear el quehacer docente y así renovar el comportamiento y las acciones de la docencia que se dan en el contexto social y educativo, con puesta en común entre docentes y la comunidad educativa, emergido en cada uno de los participantes desde el libro de la propia vida.

.

Si la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba pretende revalorar la condición del ser docente y reconocerlo a través de su transformación como suvidagogo, es porque ha aceptado, que desde la suvidagogía se puedan construir historias de vida, biografías, autobiografías, poesías, textos literarios, textos científicos, reseñas, textos abiertos conceptuales, textos pretextos y ensayos, así como el reconocimiento de su condición cultural, lingüística, raza, sexo, etnias, indigenismo y saberes que se generan en la cultura y en las dinámicas reflexivas que se dan en el aula.

Con esto se puede manifestar que la suvidagogía del docente es una construcción a posteriori a lo que éste va dando y aportando tanto fuera como dentro desde su práctica profesional docente y de sus invariante para los profesores, y para el caso de los jóvenes en formación pedagógica, cuando ellos realicen la inmersión pragmática tendrán la misma condición de su práctica de formación profesional para docente, quien también tendrá sus invariantes, que son las mismas, lo que evidencia que el conocimiento científico tanto para el profesor como para el estudiante, tienen como fuente para su producción lo que logra percibir, pensar, sentir, observar, hablar, ser, y actuar en la cotidianidad, y es a partir de lo que sucede en ella cómo se empiezan a organizar las diferentes eventualidades que luego aparecen sistematizadas.

**Referencias bibliográficas**

**Bernstein, B. (1988).** La construcción social del discurso pedagógico. Bogotá: Editorial el Griot.

**Bourdieu, P. (1981).** La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: LAIA.

**Deleuze, G, y Guattarí, F. (1988).** Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia.. Valencia: Editorial pre-textos.

**Foucault, M. (1970).** El orden del discurso. Barcelona: Tusquets

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (1976).** Curso del siete de enero, en microfísica del poder. Madrid: Ediciones de la piqueta.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (1977).** Vigilar y Castigar, Madrid: Siglo XXI.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (1994).** La hermenéutica del sujeto. Madrid: La piqueta.

**González-Arizmendi, S**. **(2007).** Comprensión y construcción del quehacer docente a través del significado del concepto de práctica pedagógica. Montería: Revista Cacumen Vol. 1. Nº 1 (85 – 94).

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2009).** “Comprensión del contexto social y educativo del mundo de la vida desde los saberes que el currículo ignora para la construcción de textos socios pedagógicos en el departamento de Córdoba”. Vol. 1. No 3 (43-54).

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2011).** Dialogicidad y praxis para el empoderamiento del maestro…Una forma de llegar a ser suvidagogo. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación, Ridepsu.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2014).** Tensiones en la educación....Reflexiones suvidagogicas. Montería: Universidad de Córdoba-Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Ediciones Paloma.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2016).** Un niño sin escuela…Una realidad posible: aprendizaje autónomo, autosocioconstrucción o suvidagogía. Montería: Universidad de Córdoba. Grupo de Investigación: Sociedad-Imaginarios-Comunicación. Ridepsu.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_. (2016).** “La relación sujeto-vida-pedagogía en la práctica pedagógica de los formadores de profesores”. Tercer Simposio Internacional de Investigación Educativa y Pedagógica. Montería: Universidad de Córdoba-Maestría en Educación SUE-Caribe.

**Habermas, J. (1987).** Teoría de la acción comunicativa. Vol. 2. Madrid: Tauros.

**Kant, I. (1991).** Sobre pedagogía. Madrid: Vi. Eumo.

**Noguera, C.** (2**005).** La pedagogía como saber sometido. Un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

**Nietzsche, F. (1977).** Sobre el porvenir de nuestras escuelas. Barcelona: Busquets.

**Quiceno, H. (2005).** Michael Foucault ¿Pedagógo? En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

**Sáenz, J. (2004).** “Hacia una pedagogía de la subjetivación”, en Zuluaga, O, et al., Pedagogía y Epistemología, Bogotá. GHPP, Cooperativa Editorial Magisterio, UPN, pp.”43-269

**Zuluaga, O.(2005).** Foucault: una lectura desde la práctica pedagógica. En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Cooperativa Editorial Magisterio-Alcaldía Mayor de Bogotá.

**\_\_\_\_\_\_\_\_\_.** **(1984).** El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.

1. Documento tomado del libro: “La suvidagogía… Enfoque pedagógico crítico inclusivo para comprender la práctica pedagógica, la praxis y la transformación docente. [↑](#footnote-ref-1)
2. Doctor en Ciencias de la Educación-Universidad del Atlántico. Profesor Titular de la Universidad de Córdoba-Colombia, adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Departamento de Psicopedagogía. Programa de Educación Infantil. Presidente adjunto en Colombia del Centro de Estudios Latinoamericano en Epistemología Pedagógica-CESPE. Investigador Senior de Colciencias, y fundador de la RED Internacional de Pedagogía Suvidagógica-Ridepsu. Registro Orcid: https://orcid.org/0000-0001-6252-0210. E-mail: gsamuel@correo.unicordoba.edu.co. Página web: www,samuelgonzalez-arizmendi.com [↑](#footnote-ref-2)
3. Las facetas de la vida cotidiana en la presente tesis doctoral están relacionadas no con los procesos triviales, sino que estas son emergidas de actividades formales que pueden estar o no dirigidas por un animador socio-pedagógico, por ejemplo: el asistir diariamente a clase en busca del conocimiento es una faceta de la vida cotidiana, lo que indica que dentro de esta cotidianidad de la clase se dan procesos de la vida diaria que retroalimentan la formalidad de la clase. Esta apreciación incluye la práctica que se da desde el clan y la familia, y que hace transgresión en las diversas actividades que suceden en el mundo de tensiones y los submundos que lo integran, es decir, la formación y la educación del ser humano no sólo se realiza en situaciones planeadas desde la formalidad, sino que paralela a ésta se producen otras construcciones sociales que ayudan a los mencionados procesos. El desarrollo de éstos en algunas sociedades se instituyen como práctica educativa o práctica pedagógica cuyos autores están representados en los docentes. [↑](#footnote-ref-3)
4. El agenciamiento colectivo es coextensivo al lenguaje, en tanto, la función del lenguaje es la transmisión de consignas y las consignas remiten a los agenciamientos, del mismo modo que los agenciamientos remiten a transformaciones incorporales. Según Deleuze y Guattarí (1988) un enunciado es una consigna y ésta es la relación de cualquier enunciado con actos de palabras, por lo tanto, la enunciación remite a agenciamientos colectivos. Este es el que orienta los procesos de individuación, lo que podría entenderse como formas de ser y pensar. [↑](#footnote-ref-4)
5. Para Quiceno (2005) manifiesta que con la aparición de las ciencias de la educación a principios del siglo XX, se produjo otro cambio en el saber pedagógico. El hombre clásico, el hombre entendido como humanidad, humanismo y armonía de las facultades, encontró otra forma de ser pensado, ahora como un sujeto, entendido éste como subjetividad, porque el hombre se representa como sujeto, necesita construirse como sujeto, como otro, y esto es lo que se le denomina subjetividad. Ahora, la subjetividad pedagógica es aquella que se describe en un discurso pedagógico, es un objeto para ese discurso. [↑](#footnote-ref-5)
6. Según la filosofía kantiana, las imágenes son consideradas como la coordinación entre el pensamiento y lo que hay en los submundos de tensiones de la vida. El sujeto ejercita lo que él tiene como facultad de entender, de imaginar, lo que conduce a esquematizar el objeto con el cual se convive, de tal manera, que el esquema que se ha imaginado, no es la cosa en si misma, sino la cosa representada en la mente del hombre y de la mujer. [↑](#footnote-ref-6)
7. Según el autor en comento los dispositivos educativos son: Voluntad del docente, ubicación pedagógica e investigativa del docente, percepción, aceptación y apropiación del saber por parte del docente, el diseño de textos interdisciplinarios, la enseñanza y la evaluación. [↑](#footnote-ref-7)
8. Para Zuluaga (1984) el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la pedagogía así: primero, de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo, de la pedagogía con la didáctica, su campo de aplicación y articulación con los saberes enseñados: con las ciencias de la educación, con la historia de la educación y la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su “progreso”, y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación. [↑](#footnote-ref-8)
9. En esta investigación el concepto de académicos y científico se va a manejar de una manera diferente al concepto de maestro. Tales conceptos están relacionados con las pretensiones de éstos profesionales en donde no admiten la connotación de subjetividad en procesos de investigación, sin que ellos mismos analicen o se den cuenta que la objetividad es tan subjetiva como la propia subjetividad. [↑](#footnote-ref-9)
10. Desde la presente tesis doctoral se define la construcción científica como el proceso que empieza desde la cotidianidad hasta convertirse en acciones puntuales para la resolución de cualquier problema de la sociedad, en la que esto se asemeja a lo que es una cadena productiva en otras aéreas. [↑](#footnote-ref-10)
11. Según Foucault (1994:49), no existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro, es que aquello de lo que él se ocupa es precisamente el cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirva de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo y quien encuentra en el amor que tiene por su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene de sí mismo. Al amar de forma desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí en tanto que sujeto. [↑](#footnote-ref-11)
12. Según Noguera (2005: 49-50), la adopción del concepto de saber desde lo pedagógico, ofrece múltiples posibilidades para pensar la pedagogía en la perspectiva de su constitución como disciplina, expresado de otra manera, hablar del saber pedagógico en lugar de la pedagogía, no sólo tiene unas connotaciones particulares relacionadas con una exploración histórica más amplia, sino que ofrece mayores posibilidades para liberar las reflexiones pedagógicas sometidas y dispersas en los discursos de las ciencias de la educación. [↑](#footnote-ref-12)
13. El concepto de campo proviene de Bourdieu (1984) y en parte de Foucault (1977) y ha sido empleado por (Bernstein, 1988). para escribir metafóricamente los contextos internos y externos de la educación. [↑](#footnote-ref-13)
14. Según Zuluaga (2005:52), es un lugar de saber y de reproducción discursiva para la pedagogía, es decir, es el lugar donde se recontextualizan los discursos. [↑](#footnote-ref-14)
15. [↑](#footnote-ref-15)