

# Cotidianidad y formación: el papel del docente hermenéutico en el currículo escolar

*Reynaldo Mora Mora\**

Recibido: Marzo 10 de 2010

Aceptado: Abril 14 de 2010

## Daily life and training: the role of hermeneutics teacher in the school curriculum

**Palabras clave:** Currículo,  
Docente hermenéutico y Formación.

### Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar el rol del docente-hermenéutico y su relación con los estudiantes. Los argumentos que se presentan apuntan a la relación del estudiante con su cotidianidad, la inmersión de la escuela en ese mundo y los fondos de conocimiento lleno de significaciones que proceden de él. Ahora bien, está claro que estos aspectos se deben proponer o aunar para la formación integral de los educandos, y para los docentes a fin de que repiensen y rediseñen los contenidos curriculares, ya que estos aspectos revelan la existencia entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida cotidiana.

**Key words:** Curriculum,  
Hermeneutical teacher and  
Formation.

### Abstract

The aim of the present article consists in analyzing the hermeneutics- teacher's role and his relationship with the students. The arguments are directed to the student's relationship with his daily routine, the school immersion in such a world and the deep meaningful knowledge that derives from it. Now then, it is clear that all these aspects must be proposed together to the integrated teachers' formation, so that they are able to think over and design again the curricular contents, due to the fact that these aspects reveal not only the school life but also its everyday happenings.



\* Docente-investigador, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. reymora1@hotmail.com

## Presentación

La Ley General de Educación en su Decreto Reglamentario 1860 de 1994, Artículo 36 dispone que los proyectos pedagógicos en las instituciones educativas deben ejercitar a los educandos en la identificación de problemas de la vida cotidiana, seleccionados por tener relación directa con el entorno social, cultural, científico y tecnológico del alumno. Así pues, es dable que en el transcurso del tiempo escolar los docentes hagan uso didáctico de estos elementos para la enseñanza y el aprendizaje: el primer aspecto apunta a la riqueza del mundo de la vida de cada estudiante; el segundo aspecto, implica una comunión entre la escuela y ese mundo y el tercero, está relacionado con los aprendizajes que provienen del contexto de la escuela como el disfrute que ella hace de esa aprehensión; se trata, de la comunicación con ese mundo a partir del currículo para favorecer una mejor enseñanza.

En efecto, se tienen que considerar esos aspectos en el mismo plano de la formación integral, ya que los proyectos pedagógicos de los cuales habla la Ley General de Educación buscan intercambios reales, como el que se produce con esa vida cotidiana, por lo que se da una interacción entre el conocimiento escolar y el conocimiento que proviene de esa vida. Debe recordarse que Husserl (1991) caracteriza el mundo de la vida como “cosa y mundo”, por una parte y conciencia de la cosa, por otra. El mundo de la vida no es solo lo que nos rodea; también incluye eso mismo en cuanto percibido, en cuanto objeto de la conciencia. De aquí deducimos que el mun-

do de la vida no está compuesto solamente por objetos naturales y materiales, igualmente incluye los objetos culturales que forman parte de él. No es un mundo de hechos sin más; porque “no hay hechos puros y simples, sino más bien solo hechos interpretados. Todo lo que está dado, está permeado por estructuras de sentido. El mundo de la vida es, pues, un mundo natural y social, es el escenario que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca” (Martin, 1993).

Podemos observar aquí la forma en que interaccionan las creencias de los estudiantes y las representaciones colectivas de la vida cotidiana con los contenidos de enseñanza. En tal sentido, el docente-hermeneuta debe preocuparse por entender mejor esta interacción. El sentido último de este proceso está dado en la selección de los basamentos mínimos y máximos para la enseñanza que proceden de esa vida cotidiana para ser puestos en escena en el aula de clase: con esto se pretende unir esos dos mundos a través de la enseñanza y el aprendizaje de los significados de esa interacción. Se trata de la confianza en el papel que desempeña el individuo (Goffman, 2004): cuando un individuo desempeña un papel, solicita implícitamente a sus observadores que tomen en serio la impresión promovida ante ellos. De acuerdo con esto, existe el concepto popular de que el individuo ofrece su actuación y presenta su función “para el beneficio de otra gente”.

Lo anterior es un argumento formativo y decisivo de la experiencia de esa relación. Se re-

quiere que en toda propuesta de formación la vida cotidiana esté presente para ilustrar una formación inicial con la cual procede el estudiante, para que el docente-hermeneuta interrogue esos inicios según procedimientos didácticos, con vistas a una formación integral. Debemos considerar la vida cotidiana como la portadora de los nutrimentos para el currículo escolar: en ella encontramos todo un conjunto de dispositivos para la formación. Conjunto que permite el actuar en el mundo, pero donde actuar de modo tal es a fin de cuentas la acción que tiene por objeto nuestra propia existencia: ese mundo es un conjunto de alimentos. Entonces el papel del docente-hermeneuta es propiciar las guías, los caminos para ese encuentro con los alimentos, ya que la finalidad última del currículo es favorecer éticamente el encuentro con estos alimentos, que vienen a ser los hechos de la cotidianidad (Levinas, 1993).

De acuerdo con lo anterior, este docente-hermeneuta debe ser perspicaz para observar esa interacción: el estrategia hermeneuta no puede ser el mismo con todos los estudiantes, pues cada estudiante procede particularmente como un mundo de representaciones con sus significados culturales. Este docente-hermeneuta, está atento a sus estudiantes en todo lo relacionado con esa vida cotidiana; aun si esta atención tiene más que ver con el sentido práctico de su quehacer que con la observación científica rigurosa: se trata de comunicarse a sí mismo para hacer anotaciones referentes a esa interacción: gran parte del quehacer docente debe ser para los levantamientos de cartografías de aprendizajes pensando la en-

señanza. Schütz y Luckmann (2003) señalan que las ciencias que aspiran a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humanos deben comenzar con una descripción de las estructuras fundamentales de lo precientífico, la realidad que parece evidente para los hombres que permanecen en la actitud natural. Esta realidad es el mundo de la vida cotidiana. Es el ámbito de la realidad, en el cual el hombre participa continuamente, en formas que son al mismo tiempo inevitables y pautadas. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre.

El resultado de esta observación vigilante es que el docente-hermeneuta logre una formación para la vida desde la vida cotidiana misma: en esto debe saber elegir los espacios, los tiempos, los dispositivos didácticos para una mejor enseñanza, para descubrir o “pillar” los talentos de los estudiantes, descubriendo su propio talento. En otras palabras, el docente-hermeneuta sabe interpretar los signos de la vida cotidiana en función de sus intereses de enseñanza; por lo demás, la única comunicación verdadera eficaz es aquella que establece con sus estudiantes mediante el conocimiento que ellos tienen de la vida cotidiana y se efectúa sobre la base de su saber disciplinar y pedagógico: es cuando el docente aprovecha su conocimiento para la aprehensión de esa interacción.

Esta estrategia del docente-hermeneuta se vuelve primordial en el sistema de interpretación que hace de la vida a través de los contenidos de

enseñanza: esta ya no consiste en buscar la enseñanza por la enseñanza misma, sino encontrar confirmaciones plausibles de que se está logrando una enseñanza para la vida. Se trata de ver “señales” en cada encuentro plausible con los estudiantes, para saber hasta dónde lo que se enseña es posible en el aula de clase, todas las señales deben ser faros para el docente, puesto que eso es lo que desea el docente-hermeneuta: todas las señales deben llevar a este docente a descubrir a través de esas revelaciones la presencia del mundo de significados de la vida cotidiana.

En este proceso “el sentido del propósito” (Dewey, 1967), donde cabe la libertad sin imposición en la interacción con la vida cotidiana por parte de los actores, es el caso de los estudiantes y docentes. Tal libertad, es a su vez, idéntica al autodominio. Se requiere dar importancia a la participación con libertad para aprender en la formación de los propósitos que dirigen las actividades en el proceso de aprender. El docente-hermeneuta en los procesos de construcción de proyectos pedagógicos debe anotar la abundancia de significaciones procedentes de la vida cotidiana, asentando con firmeza su imaginación, siempre en la búsqueda de promocionar las destrezas, habilidades, actitudes y aptitudes de los estudiantes, registrando la información pertinente en su bitácora de hermeneuta.

La interpretación de los signos de la vida cotidiana que hace el docente-hermeneuta está determinada por el resultado al que tiene que saber llegar: formar integralmente. Su hazaña misma,

consistente en la tarea anotada está en relación con el mismo comportamiento de hermeneuta: descubrir las fortalezas de los educandos desde esa cotidianidad.

Este docente-hermeneuta, una vez registra los hechos materia de su observación, debe ampliar sus conocimientos acerca de esas fortalezas para identificar los sentidos de la interacción entre enseñanza, aprendizaje y vida cotidiana. Este tipo de identificación está fundado en la preciencia y la autoridad pedagógica. Pero, esta actitud se encuentra compensada por otra, que nos es mucho más familiar; es el respeto tolerante por esas actitudes en ese interactuar, respeto que debe ser de tal intensidad que permita la comunión interpretativa del aprendiz y del hermeneuta: se trata de un disfrute ético, estético y placentero que tiene una finalidad, contribuir con su formación integral.

Podemos decir que hasta el soplo del viento es hermoso de registrar en esta interacción. De lo que se trata es que en esta comunión uno y otro describan esta admiración-contemplación y respeto que se espera se traduzca en contenidos de enseñanza y aprendizaje. La observación atenta de estas dos actitudes en relación con la vida cotidiana se conduce, pues, en tres direcciones que se conjugan: a la interpretación pragmática y eficaz, cuando se trata de asuntos de enseñanza; a la interpretación en relación con los fines de la educación, donde los signos de la vida cotidiana confirman las emociones, sentimientos y todo el lenguaje de aprendizaje que el estudiante

tiene desde lo que lleva a la escuela a partir de ese mundo cotidiano; por último, a ese apego de la interpretación como aprendizaje, que parte de que uno interioriza lo que le emociona.

Frente a los signos de la vida cotidiana el comportamiento del docente-hermeneuta habrá de ser, también de aprendizaje para su práctica pedagógica y para la promoción de condiciones en la adquisición de conocimiento por parte de los estudiantes. La adquisición de conocimiento es la sedimentación de experiencias actuales en estructuras de sentido, de acuerdo con su significatividad y tipicidad. Estas, a su vez, cumplen una función en la determinación de situaciones actuales y la explicación de experiencias recientes. El docente-hermeneuta deberá analizar los procesos de sedimentación que conducen al desarrollo del acervo de conocimiento para encontrar siempre experiencias anteriores, a las que debe asociarse un acervo de conocimiento ya determinado, si bien mínimo (Schütz, 2003).

Entre uno y otro, deben encontrar solución a los problemas de la vida cotidiana. Sus signos son indicios, asociaciones estables entre dos entidades, y basta con que una esté presente para que se pueda inferir inmediatamente la otra. Los signos en el aprendiz, es decir, las palabras pronunciadas en esa comunión, no son simples asociaciones, sino que relacionan directamente una cosa con otra, para pasar por intermedio de los sentidos al hecho de construir realidad desde el lenguaje, lo que permite prestar atención a nombres, hechos, situaciones e indicios de esa coti-

dianidad con miras a su enseñabilidad. Con esto el docente-hermeneuta debe asumir para sí dos rasgos dignos de figurar como un buen formador: se es formador por empatía y por autoridad académica. Estos rasgos encuentran una prolongación natural en su actividad como educador, en el curso de su trayectoria, lo que equivale a la toma de posesión ética de su trasegar.

El anterior proceso de socialización y de encuentro con la vida cotidiana en la formación proporciona a estudiantes y docentes pautas orientadoras para permitirles encaminarse en el mundo de la vida y dirigir su vida, es por ello, que estos encuentros deben ser efectivos con un hondo sentido social, para compartirlo e interconectarse entre sí, por medio de la participación empática y simpática con la vida cotidiana. Bajo esta influencia, el proceso de formación se extiende al contexto para crear sentido en torno a él en los contenidos curriculares.

Ahora bien, como hemos indicado, la vida cotidiana constituye una herramienta para impactar la docencia, permite darle sentido, la ponemos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje como comunicación humana: docente y estudiante interrelacionan a través de ella, es un referente, ella arroja indicios, asociaciones, secuencias y segmentos del mundo. La parte de esta comunicación, que es formativa, desde la pedagogía, debe captar la atención del docente-hermeneuta, porque desgrana materiales para los contenidos curriculares de enseñanza en los proyectos pedagógicos que establece la Ley General de Educación como pertinentes.

El docente-hermeneuta debe saber cuáles son los signos de esa comunicación, que no es jerárquica ni convencional. Es una comunicación para incentivar la curiosidad de los aprendices: toda comunicación en tal sentido está interrelacionada con esa vida cotidiana, ella da los nombres de las cosas y estas vienen con esas propiedades que son vertidas como contenidos de enseñanza como categorías conceptuales en el currículo escolar. Este docente cuando asume este papel, interioriza e incorpora para sí un poder decisorio, pensando en las mejores alternativas para su práctica pedagógica, donde una de las alternativas debe ser distinguida por la decisión, por lo tanto es el resultado de la tematización de la contingencia, mucho más sensible a la cotidianidad del contexto que a las acciones (Luhmann, 1997).

Si el docente-hermeneuta le pone interés educable a esta comunicación humana, tiene éxito en su labor, esta comunicación deja de lado el autoritarismo y la incompreensión, la enajenación de la voluntad del otro en aras de un mejor conocimiento para la solución de los problemas de la vida cotidiana. Lo anterior, porque en la hermenéutica del docente el sentido por lo humano tiene un lugar muy especial. Se trata de un tráfico social de intercambios, donde la comunicación funciona para la construcción para permitir atribuciones de acciones a personas. Esta comunicación debe expresarse de forma menos dura, con explicaciones cortocircuitadas, pero con validez cotidiana, de acciones, explicaciones que ilustran un determinado proceso. Por tal razón in-

teresan las condiciones que hagan plausibles tal comunicación (Luhmann, 1992).

Los registros que haga el docente-hermeneuta deben ser profundamente significativos en relación con los signos de la vida cotidiana, lo cual, a su vez impacta en la cultura escolar. Lo anterior, para no despojar de toda propiedad cultural la interacción entre el mundo de la vida cotidiana y el mundo escolar: esta interacción que también es cultural se caracteriza en cierta forma, por la presencia de costumbres, valores e identidades; lo que tiene cierta lógica, puesto que, para el docente-hermeneuta los estudiantes en su vida cotidiana se sienten a gusto con la identidad cultural que ella ofrece. Además, este docente interpreta esos signos y señales para ser traducidas en contenidos de enseñanzas para el educar y el formar integralmente.

Esta identidad cultural es digna de atraer la atención del currículo escolar. La actitud pedagógica educable hacia esa identidad, que proviene de la vida cotidiana es, en el mejor de los casos, para el docente ser capaz de saber leer las curiosidades presentes en esa cotidianidad, como un acompañante formativo: ser buen observador, asombrarse, interrogarse e interrogar, porque esa vida cotidiana culturalmente virgen nos habla ante nuestros ojos, que espera del docente-hermeneuta su lectura comprensiva.

Dado este desconocimiento que en muchos casos se tiene de la vida cotidiana en los procesos de formación, para que ella sea tenida en

cuenta en la construcción y puesta en marcha de los proyectos pedagógicos en el currículo escolar, tenemos entonces, los Proyectos Educativos Institucionales, retratos detallados de muchas situaciones de esta vida para que le abran espacios en la escuela o la universidad.

Lo planteado convoca a lo que Hans Aebli, el gran didacta alemán contemporáneo, llama el poder de la contemplación ante esa vida cotidiana que realice el docente-hermeneuta: él debe contemplarlo todo. Esta contemplación decidida de antemano también se extiende al plano didáctico; permite extraer de esa contemplación procedimientos y estrategias para fundamentar una enseñanza problematizadora. Se trata de poder establecer una relación entre contenidos de enseñanza y problemas de la vida cotidiana desde ricas cualidades descriptivas de las observaciones realizadas por el docente-hermeneuta.

Claro que lo que más llama la atención en esta relación, es que para caracterizar, el docente-hermeneuta debe encontrar, seleccionar y priorizar problemas de la vida cotidiana que en realidad enseñen para la vida, no solo porque de esos problemas penden los contenidos de enseñanza que corresponden a procesos de interacción, porque vienen de la apreciación pragmática de situaciones de la cotidianidad y del deseo de conocer.

A primera vista, hay dos elementos que parecen muy importantes en esta relación: el conocimiento del docente-hermeneuta de su disciplina y del saber pedagógico para interactuar con

esos problemas. Estos dos elementos proporcionan los datos para ser vertidos como enseñanza. Debe advertirse que las situaciones de la cotidianidad, el docente-hermeneuta debe entender que son convencionales, que se presentan para enriquecer este tipo de intercambio. Así pues, sobre la base de esos elementos y de esos intercambios problematizadores, es como el docente-hermeneuta va a pensar en una enseñanza de contenidos pertinentes para la formación integral, con lo cual hace una contribución importante a la calidad de la educación.

Cierto, es que el docente-hermeneuta se apoya en las descripciones detalladas de los signos y señales de la vida cotidiana, e incluso este docente se convierte en un estratega didáctico con base en las ricas observaciones etnográficas que él registra y selecciona para la enseñanza. Por eso, en la práctica pedagógica habrá de tenerse en cuenta este aspecto esencial. La actitud del docente-hermeneuta respecto a los estudiantes debe descansar en la manera como percibe e interactúa con la vida cotidiana: se trata de la proyección de lo cotidiano en los contenidos de enseñanza; siendo un elemento fundamental que contribuye a la identificación de los principios y valores de la escuela para ser relacionados con los principios y valores de la vida cotidiana, en la convicción de que esa interacción axiológica de identidades es indispensable en la construcción del currículo escolar.

Con lo anterior, se propugna por una empatía identitaria entre el mundo de la escuela y el

de la vida cotidiana: esta empatía que hace parte del actuar del docente-hermeneuta debe tener como deseo, pedagogizar la vida cotidiana en los contenidos y acciones de la escuela, como una intención formativa de la base de todo proyecto pedagógico. Tal empatía pedagógica equivale, entre otras cosas, a respetar la autonomía de los estudiantes, puesto que de entrada hay que colocarlos en el mismo plano en el proceso de formación. Esta empatía facilita la capacidad del docente-hermeneuta de respetar al otro, es decir, a los estudiantes, por cuanto son portadores de cualidades que están presentes en los fines de la educación que señala la Ley General de Educación.

El intercambio entre docentes y estudiantes en la interacción con la vida cotidiana debe ser simétrico para que convenga a los intereses de las partes en los procesos de formación integral. Así es como, por medio de encuentros empáticos y simpáticos para promover la aprehensión de conocimientos progresivos en esta interacción, docentes y estudiantes deben pasar a un asimilacionismo pedagógico, que implica una igualdad de principios, y por lo tanto a la afirmación del respeto por el otro: esto se puede presenciar a través de lo que cada uno registre en sus respectivas bitácoras de viaje en relación con esos encuentros.

Para seguir siendo coherente consigo mismo, el docente-hermeneuta debe establecer estrategias, potencialmente encaminadas a la promoción de la otredad. El proyecto pedagógico debe

estar encauzado a promover esa igualdad para el aprendizaje: igualdad y aprendizaje están indisolublemente unidos para la formación integral.

Y es que los dos, docente-hermeneuta y estudiante, descansan en una base común, que consiste en el descubrimiento a través de proyectos por lo que acontece en la vida cotidiana. Se trata de conocer el mundo que rodea la escuela: el docente-hermeneuta interroga el entorno y a sus actores. Todo este proceso de interacción, entendido como una estrategia de enseñanza, lleva la marca del respeto por el otro y por lo que rodea a ese otro. Es una forma de enseñanza con un doble propósito: interactuar con la vida cotidiana y aprender de ella, descubriendo y ayudando a la solución de los problemas de la vida cotidiana.

¿Por qué es fundamental esta forma básica de enseñanza en el currículo escolar? Quedémonos en lo que acontece en nuestras escuelas y sus entornos: ¿cómo hacer que esta forma básica de enseñanza, contribuya a desarrollar habilidades, destrezas y actitudes en los estudiantes? Se debe intentar buscar respuestas desde la práctica pedagógica y en la propia investigación educativa: en los Proyectos Educativos Institucionales, en los trabajos de pregrado, especialización y maestría que adelantan los docentes.

A propósito de la forma en que uno sea llevado a emplear estas fuentes, se plantea una cuestión preliminar. Dichas fuentes contienen datos, técnicamente hablando, representativos para el abordaje de esa interacción como una forma



básica de enseñanza, datos que pueden ser interrogados por el docente-hermeneuta, ante todo, como insumos teóricos o como antecedentes investigativos. Ahora bien, el tema aquí ya no es la interacción misma, sino un acontecimiento decisivo en la construcción del conocimiento escolar, en cuanto a la promoción de estrategias didácticas para el abordaje de esa realidad de la que se forma parte. El caso de estas fuentes que expresan el punto de vista de los docentes es especialmente significativo: en efecto, dada la falta de registros por parte de los docentes en esta interacción, se espera, se hagan registros etnográficos con la ayuda de los estudiantes, que pueden resultar más significativos para sus aprendizajes.

Estas fuentes permiten penetrar en el universo mental personal de cada docente constructor de su relación con la vida cotidiana; lo que contribuye a desplegar el inmenso poder de esta forma básica de enseñanza. Al leer estas fuentes, uno no puede dejar de preguntarse: ¿por qué es importante aprehender esa cotidianidad para nuestros propósitos formativos a través de la lectura de sus signos y señales? La respuesta cambia el enfoque del abordaje de los problemas de la vida cotidiana en los procesos de formación: porque los estudiantes se sienten especialmente interactuantes y emotivos al encontrarse inmersos en ella, pues es un aporte sustancial para sus aprendizajes.

Se trata de valorar la importancia de esta forma básica de enseñanza, es decir, la vida cotidiana, encontrando una base común, que permita

articularla y comprenderla a favor de la formación integral. Al hacer esto, el docente-hermeneuta, se verá llevado a hallar respuestas sobre las razones de esta importancia; razones que se han descuidado, sin duda porque no se ha tomado esta cotidianidad como una herramienta didáctica. En efecto, las respuestas, deben ser ricas descripciones y no solo explicaciones, consistirán en decir que ella es fundamental en el proceso de la formación integral: la vida cotidiana se vuelve inteligible para la escuela.

En este actuar el docente-hermeneuta debe dedicar parte del tiempo asignado a los proyectos pedagógicos a interpretar la cotidianidad, ya que esta interpretación debe tener formas notablemente elaboradas relacionadas con los diferentes momentos de la enseñanza. A esta interpretación establecida y sistemática, que viene del carácter de cada encuentro empático entre estudiantes y docentes en la vida cotidiana, se debe añadir el hallazgo de los contenidos de enseñanza, que van a tomar forma en el currículo escolar: todo acontecimiento es importante y será interpretado como anuncio de cambio. Así pues, tanto en el orden cotidiano como en el escolar, una serie de señas habrán de ser las mejores herramientas para una buena enseñanza.

De acuerdo con las anteriores presentaciones, debemos señalar, que por lo demás, cuando los signos de la vida cotidiana hablan al docente-hermeneuta, él debe ir tras ellos motivado por el aprendizaje de sus estudiantes, ya que estos son sujetos importantes en este viaje de interacción.

En todos los casos, estas indicaciones deben gozar de la mayor aceptación por parte de los constructores curriculares: con esto se acrecientan las estrategias para la formación; sabiendo el docente-hermeneuta que su aceptación y reconocimiento social por su práctica están en la medida de la interacción con ese mundo, donde él debe convertir en estrategia diaria de su enseñanza este accionar. El aprendizaje que promueve el docente-hermeneuta, es un aprendizaje de la experiencia vivida en la cotidianidad con los otros. Es como una aventura, donde ese existir es un estar expuesto a todo lo que nos pueda atravesar. Como tal se trata de la existencia situada en la aventura, la existencia que va ligada, y por tanto, también la experiencia del aprender, como algo indeterminado y enigmático, misterioso (Bárcena, F. *et al.*, 2000).

Esta vida cotidiana se plantea de entrada como algo que invita a su aprehensión: docentes y estudiantes sacan provecho de este viaje si establecen unos procedimientos previsibles, y por lo tanto que todo quede previsto para la enseñanza y el aprendizaje, donde la palabra clave es: formar integralmente. Estos procedimientos deben estar impregnados de los ínfimos detalles de esta vida cotidiana para ser puestos en escena como motivos de formación, de los que se pensaría pueden ser dejados a libre decisión de los estudiantes: el diseño de enseñanza propiamente dicho no es sino la punta más sobresaliente de los procesos de formación de parte y parte; ahora bien, estos procedimientos deben ser en sí mismos ricos en ejemplificaciones descriptivas-in-

terpretativas-explicativas y complejas para que movilicen formas básicas de enseñanza.

Así que es el logro final: la formación integral, es la que decide la suerte del docente-hermeneuta, con lo cual resulta que este no es un docente cualquiera en que habitualmente entendemos. En la comunidad educativa, el docente-hermeneuta viene a representar en sí mismo una totalidad social, sino que además es un elemento constitutivo de esa otra totalidad, por ejemplo, de la comunidad local, regional o nacional.

Es que la vida cotidiana es la herramienta didáctica más importante para la enseñanza y el aprendizaje dentro de una perspectiva estrechamente ligada con la individualidad de cada estudiante, mientras que, desde el punto de vista social, el beneficio que rinde pesa más que una clase, por lo tanto para su realización debe contarse con el apoyo de este dispositivo formativo. En sociedades como la nuestra que está sobredeterminada por los medios de comunicación, la individualidad en relación con esa cotidianidad adquiere una importancia mayúscula, porque ella impresiona, decide, media, codifica y decodifica, formula prescripciones a través de sus signos y señales.

Entonces tenemos, que debido a esta fuerte integración la vida cotidiana de un estudiante es un campo abierto e indeterminado desde el cual se forma para una voluntad libre, del docente-hermeneuta, que busca formar en la autonomía a sus estudiantes, mediante la potenciación de un

orden de signos y señales venidas de esa vida cotidiana. Un proyecto pedagógico como lo concibe la Ley General de Educación colombiana se construye de acuerdo con esa individualidad autónoma, donde ayuda a esa construcción; de ahí el papel que juega la interacción con la vida cotidiana como laboratorio de aprendizaje, porque ella arroja interrogantes para los contenidos de enseñanza.

¿Qué hacer por parte del docente-hermeneuta? Interpretarla en sus hechos en función de los contenidos de enseñanza. En este hacer entre docente y estudiante con la vida cotidiana existen dos formas de comunicación pedagógica: una entre el docente y el estudiante, y otra entre ellos y la vida cotidiana. Entonces, los docentes deberán privilegiar la segunda. Lo anterior, porque estamos acostumbrados como docentes a concebir la comunicación pedagógica más que en su aspecto interhumano, pues, como la vida cotidiana no es un sujeto, el diálogo con ella es muy asimétrico.

Pero quizás sea esta una visión estrecha de la interpretación que hagamos de los signos y señales de la vida cotidiana, siendo responsable el sentimiento de superioridad que tenemos en esta materia. La comunicación pedagógica sería más productiva si se entendiera de modo que incluyera, al lado de la interacción del docente-hermeneuta, aquella que tiene lugar entre docente-estudiante y la vida cotidiana, porque en ella están los grupos sociales con sus valores, creencias y modos de vivir y sentir, para agrupar el mundo

cultural y los diferentes universos simbólicos. Y este segundo tipo de comunicación es el que desempeña un papel preponderante en la formación integral, la cual se sustenta en las interpretaciones de signos y señales de la vida cotidiana que haga la enseñanza en el quehacer formativo del docente-hermeneuta.

### Conclusión

No se debe pensar que ese predominio por el valor de la autonomía en esa interacción de aprendizaje excluye los contenidos enseñables del docente, lo que más estrechamente se podría llamar la reconstrucción de la vida cotidiana como proceso de enseñanza y aprendizaje social. Por el contrario, lo que aquí se resalta es la acción sobre el otro, sin imposición: el otro, el estudiante importa aquí como sujeto educable del discurso de la formación en la cotidianidad del día a día, que es donde él destina su diario vivir. Los éxitos de esta reconstrucción deben ir a la par con un dominio de la comunicación interhumana, como debe promoverla el docente-hermeneuta: ella se constituye en algo emblemático en la afirmación constante por la formación del otro. En este ensayo hemos querido hacer notar la importancia del papel de este docente, con su método, la hermenéutica y la vida cotidiana como el dispositivo didáctico. Esta relación ocupa un lugar cimero en la operacionalización del currículo. Esta relación no debe entenderse como independiente del desarrollo del currículo. Esta calidad didáctica apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje en la medida en que aporta bases psicológicas, filosóficas, antropoló-

gicas para la práctica pedagógica y poder influir el concepto de formación.

### **Bibliografía referenciada y consultada**

- Álvarez, J. (1985). *Didáctica, currículo y evaluación*. Barcelona: Alamex.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Avanzini, G. (1998). *La pedagogía hoy*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ávila P., R. (1988). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Editorial Nueva América.
- Bárcena, F. et al. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Baztan, A. (1995). *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Berger, P. et al. (1990). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Beriain, J. (1992). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Prodic.
- Cabrera, M. (2001). *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Carr, W. et al. (1977). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- De Alba, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. México: UNAM.
- De Alba, A. (1991). *Evaluación curricular: conformación conceptual del campo de la evaluación*. México: UNAM.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y educación*. Argentina: Editorial Lozada.
- Díaz B., A. (1986). *Ensayos sobre la problemática curricular*. México: Trillas.
- Echeverri S., J. et al. (1999). Dimensión histórico-epistemológica de la pedagogía. En: *Pedagogía y Educación*. Consejo Nacional de Acreditación, CNA. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM.
- Flórez O., R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Flórez, R. (2002). *La investigación educativa-pedagógica*. Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método*. Volumen I. Salamanca, España: Ediciones Sígueme.
- García G., J. (1991). *Fundamentos de la educación comparada*. Madrid: Dykinson.
- García O., N. (2001). La idea de la formación en la formación de los educadores. En: *Encuentros pedagógicos transculturales*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gimeno, J. (1988). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Goetz, J. et al. (1993). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

- Goffman, E. (2004). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Argentina: Amorrortu. Primera reimpresión.
- Grundy, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Barcelona: Morata.
- Gutiérrez R., E. et al. (2002). *Currículo y práctica pedagógica*. Taller Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Traducción de Jacobo Muñoz y Salvador Mas. Barcelona: Crítica.
- Levinas, E. (1993). *El tiempo y el otro*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1992). *Teoría de la sociedad y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Luhmann, N. (1993). *El sistema educativo (problemas de reflexión)*. Universidad de Guadalajara, Iberoamericana y el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.
- Luhmann, N. (1997). *Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*. Barcelona: Anthropos.
- Martín, M. (1993). *La comunicación en la vida cotidiana. La fenomenología de Alfred Schütz*. Pamplona, España: Eunsa. Primera reimpresión.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique.
- Melich, J. (1995). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Molano, A. (1991). "El secreto está en sentir a la gente". En: Revista *Oriente*, N° 45, marzo-abril.
- Mora M., R. (2006). *Prácticas curriculares, cultura y procesos de formación*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Mora M., R. (2008). *Diccionario de Educación*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Pérez G., A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Posner, G. (1999). *Análisis de currículo*. México: McGraw-Hill.
- Prat, J. et al. (1996). *Ensayos de antropología cultural*. Barcelona: Ariel.
- Rodríguez R., M. (1996). *Hacia una didáctica crítica*. Barcelona: Editorial La Muralla.
- Ricoeur, P. (1999). *Teoría de la interpretación*. Madrid: Siglo XXI, 2ª edición en español.
- Ruiz R., J. (Coordinador) (2000). *Teorías curriculares*. Tomo I. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Schoon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires.
- Schütz, A. et al. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida*. Argentina: Amorrortu. Primera reimpresión.
- Schwab, J. (1994). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (1993). *Interdisciplinariedad y globalización del currículo*. Barcelona: Morata.

- Tyler, R. (1971). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Wulf, Ch. (2004). *Antropología de la educación*. Barcelona, España: Idea Books, S.A.
- Young, M. (1998). Una aproximación al estudio del curriculum como conocimiento socialmente organizado. En: *Curriculum, racionalidad y conocimiento*. México: Universidad Autónoma de México.
- Zambrano L., A. (2001). *La mirada del sujeto educable. La Pedagogía y la cuestión del otro*. Santiago de Cali, Colombia: Artes Gráficas del Valle.
- Zambrano L., A. (2002). *Los hilos de la palabra, pedagogía y didáctica*. Santiago de Cali, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zambrano L., A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes*. Santiago de Cali, Colombia: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. et al. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En: *Pedagogía, discurso y poder*. Santafé de Bogotá, Colombia: Coprodic.