

Plumilla Educativa

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

ISSN impreso: 1657-4672
ISSN electrónico: 2619-1733

Número 24

Vol. 2

Jul-dic. - 2019



Diosa (2018). Técnica: Óleo sobre lienzo. Pintor. Carlos Arturo Hoyos Barragan (Colombia)



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
INSTITUTO PEDAGÓGICO**



Plumilla Educativa

ISSN impreso: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Rector:

Vicerrector

Secretaria General

Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Director revista Plumilla Educativa

Director de investigaciones y Posgrados

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Jorge Iván Jurado Salgado

Denis Rincón Grajales

Gonzalo Tamayo Giraldo

Miguel Alberto González González

Gregorio Calderón Hernández

Plumilla Educativa N° 24. Volúmen 2.

Julio - diciembre de 2019

ISSN impreso: 1657-4672

ISSN electrónico: 2619-1733

Revista de publicación semestral

Diseñador. John Alexander González Henao

Correo electrónico: johalegonzalez@utp.edu.co

Pintura de la Portada.

Título: Diosa (2018)

Técnica: Óleo sobre lienzo

Pintor. Carlos Arturo Hoyos Barragan (Colombia)

Correo electrónico: karloshoyosdragon@hotmail.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

plumilla@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. Los autores son los únicos responsables de ellas, puesto que en su ámbito democrático de cátedra libre y de libertad de expresión, no se restringen sus conceptos y sus opiniones.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor

Publicación admitida e indexada en C, según el Sistema Nacional de Indexación y Homologación de Revistas Especializadas de CT+I, Publindex

Índice Nacional de Publicaciones Seriadas Científicas y Tecnológicas de COLCIENCIAS (PUBLINDEX), a partir de enero 1 de 2010

Miguel Alberto González González

Director de la revista Plumilla Educativa. PhD en Ciencias de la Educación y PhD en Conocimiento y cultura en América Latina. Magister en Educación-Docencia. Licenciado en Filosofía y Letras

Comité Científico/Editorial

Dolores Limón Dominguez (España -PhD)
César Valencia Solanilla (Colombia – PhD)
Rigoberto Gil Montoya (Colombia – Ph. D)
José González Monteagudo (España – Ph. D)
Ólver Bolívar Quijano Valencia (Colombia – PhD)
Luís Hernando Amador Pineda (Colombia – PhD)
Miguel Alberto González González
María Pilar Cáceres Reche (España – PhD)
Francisco Javier Hinojo Lucena (España - PhD)

Índice

Editorial

La voluntad del ciclismo y sus esperanzadores valores

Miguel Alberto González González

Director de la Revista 9-13

Las voces de los estudiantes frente al sentido y significado de la diversidad

Tatiana Lugo Mosquera 15-36

Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado

Elizabeth Rivera González

Martha Yolanda Mejía Correa 37-64

Educación ambiental, mujeres y la Pampa Gaucha/Brasil: apuntes de una investigación

Juliana Corrêa Pereira Schlee

Paula Corrêa Henning

Paula Regina Costa Ribeiro 65-84

Prevenir el consumo de tabaco en el ciberespacio escolar de la ciudad de Pereira-Colombia

Julián Enrique Páez Valdez 85-107

Necesitamos hablar de esto: educación ambiental crítica y enseñanza del derecho en Brasil

Simone Grohs Freire

Vilmar Alves Pereira

Marcia Pereira da Silva 109-126

Experiencias de sensibilización estético-ambiental (SEA) con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

Lurima Estevez Alvarez

Elisabeth Brandão Schmidt

Eduardo Antonio Quiñones Quiñones 127-153

La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública

Juan Sebastián Vergara Palma 155-173

El cine tiene la razón. La educación editada

Karolaim Gutiérrez Valencia 175-194

Guía para los autores 195

González G, M. A. (2019). La voluntad del ciclismo y sus esperanzadores valores. Plumilla Educativa, 24 (2), 09-13. DOI 10.30554/p.e.2.3581.2019

La voluntad del ciclismo y sus esperanzadores valores

La buena voluntad no es buena por lo que efectúe o realice, no es buena por su adecuación para alcanzar algún fin que nos hayamos propuesto; es buena sólo por el querer, es decir, es buena en sí misma. Kant en Fundamentación metafísica de las costumbres.

No sólo estamos inscritos, también escribimos, podemos tener mucha información, pero no disponer de la correcta o no lograr comprenderla por desajustes lingüísticos; de hecho, estamos intoxicados con exceso de datos que no nos permite pensar con tranquilidad. La voluntad es viable en sí misma, carece de carga valórica, si la voluntad carece de valoración, no ocurre lo mismo con sus acciones, entre voluntar y hacer existe un espacio que reordenan potencia y acto. Voluntad, su origen es latín, voluntas, que traduce querer, desear, de ahí viene voluntario, benevolencia, malévolo.

Se explicitan valores universales, disciplinares y locales, todos en la línea de que los humanos aprendamos a vivir mejor, a vivir en juntedades. He decidido adentrarme por el ciclismo, uno de los deportes más vistosos del mundo, no indica ello que sea el mejor pago ni el más fácil de practicar, pero lo que sí es innegables es la práctica de valores que viene movilizand, un esfuerzo envidiable, de pedal a pedal. No es una actividad humana perfecta, tiene bastantes errores, pero, aún así, lo viene haciendo mejor que los demás deportes.

Para quienes no conocen, les informamos que existen más de cien carreras al año, pero tres son las más destacadas, Giro de Italia, Vuelta a España y

Tour de France. Triunfar en el Tour es como ganarse un mundial de fútbol, es de enorme prestigio, uno de los eventos con mayor audiencia en el mundo, el que mayores aficionados lleva a las carreteras, es de los pocos espectáculos donde el asistente no paga, no obstante, todo lo anterior es anecdótico, pero lo que deseo exponer no lo es.

No hay un deporte en el mundo, de este siglo XXI marrullero, con la dignidad del ciclismo, es el único deporte en el que un ganador de una etapa o de una vuelta puede ser desposeído al día siguiente o muchos años después si le encuentran actos ilegales, desde motores en una bicicleta, ayudas indebidas de aficionados o las consabidas adulteraciones sanguíneas, el dopaje.

Los olímpicos suelen desposeer de las medallas a los ganadores, bien por irregularidades en la competencia o por uso de dopajes, ese, es otro buen ejemplo por destacar, pero es el ciclismo el deporte con mayores controles a los estimulantes, con las normas más estrictas para evitar jóvenes entregados a la ilegalidad de su quehacer.

El estadounidense Armstrong, quien no supo desacelerar la sed de victoria ni desacelerar el tiempo, triunfó en siete tours de 1999 a 2005, una cifra impensada, cuando la máxima han sido cinco -Merckx, Hinault, Induráin. En principio, una hombrada, pero años después de su último tour le encontraron prácticas de dopaje y, leer con atención, sus siete tours, junto a cada una de las etapas donde venció le fueron despojadas, no hubo abogado, que los hay para todo, que lograra devolverle lo que adquirió en forma ilegítima, esa decisión fue adoptada en el 2012; hoy se dedica a comentarista deportivo, actividad que por lo visto ejerce cualquiera, y, desde ahí trata de responderle, evadiendo sus tiempos, a la humanidad por sus conductas antideportivas ¿Cuál es la humanidad que puede darse el lujo de exigir actos correctos a sus deportistas? ¿Es Armstrong un hijo de su tiempo que al ser exigido de ganar más y más no supo resolverlo para dedicarse a dopar su cuerpo? Lo que emociona es que apareció todo el poder ético del ciclismo para decirle basta, para mostrarle que la gloria mal habida no tiene sentido en ese deporte; decisión que nos alegra para no caer en ninguna justificación o enredo tropical.

En la mendicidad vital de los valores sociales no sabemos por donde va el agua a los molinos. Es el caso del fútbol, pleno de malos ejemplos, pleno de periodistas que venden la guerra, que maltratan a los propios deportistas; recuerdo que hubo un jugador que hizo un gol con una mano, su equipo fue campeón y hasta hoy nadie le ha podido suspender el título a los argentinos, allí celebran con Maradona, ese extraño ser que idolatran muchos medios de información, sin sentir un ápice de remordimiento ético o siquiera cultural, “La mano de dios”, responden, como si tal; existen múltiples ejemplos de

goles con la mano, de fingir penales que sirvieron para titular equipos, otros casos de goles que nunca fueron porque el arbitro fue comprado y los validó, el caso es que hasta hoy nadie, dentro del futbol, se siente capaz de suspender esas mentidas, esas lamentables victorias.

En el deporte colombiano, existe el pensamiento asteroide, el de hacerse fugaz y veloz para no ser visto, varios equipos fueron campeones con dineros del narcotráfico, con asesinatos de árbitros, de jugadores, de periodistas y a ninguno le han quitado un título, allí reposan sus trofeos sangrantes, sus trofeos del dolor humano, sus trofeos untados de drogas, de crímenes, sus trofeos de cementerio y cárcel, pero nadie ha dicho, siquiera por gallardía, los devuelvo, no los merecemos, son títulos de la tragedia, del asco, del horror, momentos que deseamos superar; no hay tanta gentileza para ello. No conozco algún aficionado o directivo movilizando conciencias para desposeerse de esos logros ilegales; igual podemos revisar en otras esferas del mundo.

Uno está hecho de su pasado, por ello, los jugadores del fútbol, aún hoy, con tecnologías de por medio, siguen gambeteando las realidades, mienten al arbitro, a sus dirigentes, a los aficionados, fingen faltas, golpean al rival, gritan groserías, ofenden con gestos obscenos, hacen escenas de dolor o fingen falta para que expulsen al contrario y cuando pierde encuentran mil disculpas, pero es raro que reconozcan la superioridad del rival sin encontrar excusas; en ese deporte no existe un control antidopaje extendido, algunos han jugado drogados, alcoholizados o bajo el efecto de diversas sustancias que no controlan, eso lo han dicho futbolistas y entrenadores retirados; por suerte, no es ese el caso del ciclismo de este milenio, dos ciclistas que se agreden a manos o palabras pueden ser excluidos de la competencia, si les encuentran faltas de comportamiento indebido les pueden generar multas o expulsiones; al ganador de una etapa se le reconoce y al otro día la mayoría de los participantes le aplauden, le felicitan, nadie intenta desprestigiar su triunfo; esa victoria no lo libera del control antidopaje, incluso, puede saltar los controles del presente, no obstante, si en el futuro descubren algo ilegal le suprimen su triunfo y no existe abogado, político o criminal que pueda invertir esa decisión.

Giramos de la inquietud a la alarma porque vemos que, en el futbol, boxeo, golf, béisbol, basquetbol, hockey, futbol americano, esto por citar los más reconocidos, no les rigen controles ni normas éticas que pongan en riesgo el devenir de sus triunfos, de ahí que su quehacer pasa por la victoria a toda costa, sabedores que nadie les va a despojar del título, de ahí que no les tense ese orden simbólico de vencer sin atender a las mínimas prácticas éticas.

Cierto, estamos un poco confundidos, creemos que los jueces son corruptos y nosotros no; incluso, Nietzsche nos aclara al enunciarnos que la diferencia entre buenos y malos es que nosotros nos creemos los buenos. Estos deportes con tanta audiencia vienen signando a la humanidad, haciéndoles creer que la trampa y la pillería si valen la pena, que ser grosero, fingidor y mentiroso es una habilidad a cultivar. Por suerte, tenemos el ciclismo, un deporte que viene mostrando que no todo es válido, que ganar no tiene sentido cuando se realiza de malas maneras, por buena nueva, al fútbol le han integrado el VAR (Video Assistant Referee - Arbitros asistentes de video) para no permitir goles fantasmas, goles irregulares, jugadas previas ilegítimas, para sancionar a jugadores provocadores, pendencieros o que simulan faltas, no obstante, periodistas hay que se oponen a esta tecnología porque le quita dizque intensidad al partido, porque dizque esperar un poco es una tortura para sus afanes, prefieren el error, la mentira a un juego limpio, así estamos.

Nos falta una visión panorámica de muchos actos humanos, hemos aceptado y aprobado el derrumbamiento de ciertos valores que no podrían ser conmutables, hoy hemos caído en el exitismo, en el triunfalismo a todo vendaval, de ahí que aprendimos a tener hambre después de haber comido para justificar cualquier acción. Eso es lo que nos ocurre con los grandes deportistas, eso nos viene sucediendo en los distintos deportes, nada es suficiente y entonces toca dopar los cuerpos, así como en cierta ciencia se dopan las mentes y en ciertas academias se dopan las hojas de vida con publicaciones improcedentes.

La voluntad del ciclismo y sus esperanzadores valores nos animan a creer que sí es posible confrontar la ilegalidad, que sí es posible la hermandad, la dignidad y la justicia deportiva. Si existe algún deporte que nos esté poniendo a la vanguardia en valores sociales es el ciclismo, de sus prácticas éticas debemos aprender, de sus prácticas deportivas disfrutar porque allí no todo vale, no se dejaron enceguecer con las pifias del fútbol, las groserías del boxeo o las fantochadas de los corredores de autos a quienes nadie les controla su dopaje ni su grosería.

Se dice que quienes quieren cambiar el mundo suelen dañar el suyo; pero es un buen momento para asumir riesgos más amplios como lo emprende hoy el ciclismo y algunos grupos sociales minoritarios. Cada rato se lee sobre ciclistas que van a la cárcel, de falsos médicos, de empresas dedicadas a la venta de dopajes que son llevadas a la justicia, de eso nada se sabe en el fútbol, basquetbol, motociclismo, tenis, cricket o béisbol, ya es tiempo de cambiar su mundo sin dañar el de los demás.

Un deontólogo purista podría cuestionar los paradigmas sociales, pero jamás dejar a la deriva ciertos rituales del encuentro con el otro que le co-

responden al deporte conservarlos. Sea esta la oportunidad para que los teóricos de la educación, para que los formadores de formadores entendamos que no todo es practicable y que el límite de mis acciones no han de ser regladas sino sustentadas en una voluntad seria, de una voluntad por el no todo vale, de una voluntad que obvie los atajos, porque para hablar sobre diversidad, inclusión, educación, equidad o justicia, primero debemos tener una alta voluntad, al estilo kantiano, para potenciar los valores que dignifiquen al Ser Humano, que en un deporte como el ciclismo, nos viene enseñando. Por fin, una embriaguez de lo racional y lo emocional.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa

Lugo M, T. (2019). Las voces de los estudiantes frente al sentido y significado de la diversidad. Plumilla Educativa, 24 (2), 15-36. DOI 10.30554/p.e.2.3563.2019

Las voces de los estudiantes frente al sentido y significado de la diversidad

Tatiana Lugo Mosquera¹

Resumen

Este artículo presenta los resultados de la investigación cuyo objetivo fue comprender los sentidos y significados de la diversidad, configurados por los estudiantes de media, de la institución educativa La Bernarda. El enfoque fue cualitativo de corte etnográfico, con la recolección, descripción y categorización detallada de la información, visualizando matrices y jerarquías que permitieron construir una discusión teórica representativa. Las técnicas empleadas fueron: observación participante, entrevistas etnográficas, cartas asociativas y taller fotográfico.

Los resultados muestran que la diversidad es vista desde la diferencia y ésta como valor, posibilitando la convivencia, alejada del déficit; pero paralelamente reflejó exclusión, como consecuencia de un proceso de integración; finalmente se muestra la jocosidad como forma de ocultar la discriminación, que se caracteriza por burlas direccionadas al diferencialismo. Concluyendo que hacer parte del aula no garantiza ser incluido, los educandos evidencian menos oportunidades y desigualdades debido a las carencias de recursos económicos en sus instituciones educativas; por otra parte, los docentes promueven prácticas que niegan la posibilidad de inclusión.

Palabras Clave: Sentidos, significados, diversidad, inclusión educativa, diferencias, discriminación.

¹ Tatiana Lugo Mosquera. Magíster en Educación desde la Diversidad; Psicóloga de la Universidad Surcolombiana. Docente con funciones de orientadora en la institución educativa La Planta, municipio de Guadalupe, Secretaría de Educación del Huila. Docente de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo electrónico: tatianalugomosquera@gmail.com

The voices of students assimilating the sense and meaning of diversity

Abstract

This article presents the results of the research whose objective was to understand the senses and meanings of diversity, configured by the average students, of the La Bernarda educational institution. The approach was qualitative ethnographic, with the collection, description and detailed categorization of information, visualizing matrices and hierarchies that allowed to build a representative theoretical argument. The techniques used were: participant observation, ethnographic interviews, associative letters and photographic workshop.

The results show that diversity is seen from the difference and this as a value, enabling coexistence, away from the deficit; but in parallel it reflected exclusion, as a consequence of an integration process; Finally, joking is shown as a way to hide discrimination, which is characterized by teasing directed at differentiation. Concluding that being part of the classroom does not guarantee to be included, students show less opportunities and inequalities due to the lack of economic resources in their educational institutions; on the other hand, teachers promote practices that deny the possibility of inclusion.

Keywords: senses, meanings, diversity, educational inclusion, differences, discrimination, exclusion.

As vozes dos alunos frente ao sentido e o significado da diversidade

Resumo

Neste artigo são apresentados os resultados da pesquisa cujo objetivo buscou compreender os sentidos e significados da diversidade, configurados pelos alunos de Ensino Médio da Instituição Educativa La Bernarda. A abordagem foi de tipo qualitativo etnográfica, juntamente com a coleta de dados, descrição e categorização do detalhamento da informação possibilitando a visualizando de matrizes e hierarquias que permitiram construir uma discussão teórica representativa. As técnicas

empregadas foram: observação participativa, entrevistas etnográficas, cartas associativas e oficina fotográfica.

Os resultados evidenciam que a diversidade é olhada a partir da diferença como um valor, possibilitando a convivência, longe do déficit; mas em paralelo demonstra a exclusão como consequência de um processo de integração. Assim sendo, finalmente se corrobora que “fazer gracinha” é uma forma de esconder a discriminação, caracterizada pelas piadas a diferença. Em conclusão, fazer parte da turma não garante a inclusão, os alunos evidenciam menos oportunidades e desigualdades devido às carências dos recursos econômicos em suas instituições educativas; por outra parte, os professores promovem práticas que recusam a possibilidade de inclusão.

Palavras-chaves: Sentidos, significados, diversidade, inclusão educativa, diferenças, discriminação.

Introducción

Actualmente se evidencian exigencias laborales, profesionales y académicas, en diferentes instituciones, la creación de nuevos ambientes sociales, culturales y de aprendizaje, especialmente en el contexto educativo, que promuevan prácticas dirigidas al discurso de la diversidad, conduciendo a una educación de calidad, en la que todos sean incluidos.

En este sentido se hace necesario reflexionar sobre la educación, como proceso formativo que contribuye al desarrollo humano, comprendiendo las particularidades de los integrantes de la comunidad educativa, principalmente los educandos; por ello esta investigación cobró mayor impacto e importancia, al posibilitar de manera circundante, hacer audible las voces de los escolares y hacer visibles sus acciones en el contexto educativo, que aporten conceptualizaciones sólidas y amplias que promuevan procesos inclusivos, lo que sustenten políticas públicas educativas desde la diversidad.

Algunos estudios como los de López e Hinojosa, 2012 determinaron que los estudiantes que se formaban para ser docentes creían que la diversidad cultural era base para la educación; Armandi, Vega y Etxeberria, 2011 analizaron los programas dirigidos atender la diversidad en la educación superior; Gil Jaurena, 2007 concluyó que la percepción de diversidad cultural para los estudiantes y docentes seguía siendo asociada a déficit o limitada a la procedencia de los escolares; Rodríguez Izquierdo, 2003, determinó que los estudiantes que se preparaban para ser educadores consideraban que existían

exigencias para lograr afrontar con éxito la interculturalidad y la transformación del currículo. Por otra parte, hay autores que tienden a la educación inclusiva desde la intercultural, como Aguado, Ballesteros, Malik y Sánchez, 2003 quienes determinaron que los centros educativos contribuían a la discriminación de grupos mediante las prácticas realizadas.

Es así, como la diversidad se convierte en una búsqueda constante, tal como determinan autores como Montero y Urrea, 2011; quienes comprendieron las percepciones de cultura que tenían los estudiantes afrodescendientes lo que permitió su reconocimiento en el aula. Díaz y Franco, 2008 concluyeron que los docentes presentaban actitudes negativas hacia la inclusión, especialmente los que trabajaban en instituciones con gran cantidad de estudiantes.

En este sentido, hablar de diversidad es hablar desde diferentes miradas, y a pesar de contar con múltiples investigaciones en torno al tema, son pocas las que dan voz a los estudiante, es así como se parte de la necesidad de identificar y comprender los significados que poseen los estudiantes sobre la diversidad en sus contextos educativos, convirtiéndose en la posibilidad de comprender y movilizar la realidad en los contextos escolares de los jóvenes que semantizan y apropian el mundo (Reguillo, 2000), sin desconocer sus formas de interacción, modernidad, globalización y nuevos discursos, ligados a la crisis estructural de la sociedad. Es así como, se evidencia la necesidad de crear espacios de reconocimiento de diversidad a partir de las narraciones de los educandos.

Dada la búsqueda de la comprensión de dicha diversidad que promueva el reconocimiento y la identificación de esta, surge el problema investigativo: ¿Cómo comprenden los sentidos y significados construidos alrededor de concepto de diversidad los jóvenes estudiantes de la institución educativa La Bernarda?

Por lo anterior se planteó como objetivos identificar los significados de diversidad que emergen en sus escenarios de comunicación e interacción en su contexto escolar, describir los significados que tienen los estudiantes acerca de la diversidad en el contexto educativo, e interpretar los significados acerca de la diversidad construidos en las prácticas escolares cotidianas y los sentidos que a partir de allí se configuran, para finalmente, comprender los significados y sentidos existentes en los estudiantes sobre la diversidad en la educación actual de la institución educativa La Bernarda, dando voz a los educandos en interacción con su contexto escolar.

Aproximación a los conceptos de diversidad

El concepto de diversidad se ha visto estructurado desde las particularidades de cada individuo, según sus propias motivaciones transformando la

concepción de alumnos iguales. Es así como las diferencias humanas favorecen el desarrollo humano:

Hablar de diversidad desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es hablar de igualdad en derechos y deberes. La diversidad alude a la circunstancia de que las personas somos distintas y diferentes a la vez, dentro de la igualdad común que nos une. La igualdad no es un fenómeno biológico sino un precepto ético". (López 2006, p.5)

Entonces, la diversidad empieza a ser vista desde la igualdad exclusivamente por los derechos y en la diferencia como cotidianidad, Pérez (2002, p.68) dice: la diversidad es el valor inigualable de la sociedad, reconociéndola como condición humana, desde el ser diferente, manifestando la necesidad de una sociedad donde prime la tolerancia. Reflexionando sobre diversidad desde el contexto educativo, se evidencia que es propia del aula, puesto que los educandos son distintos y la naturalidad de la heterogeneidad es la esencia del ser humano, desde la perspectiva de la paradoja del ser distintos, pero al mismo tiempo iguales Devalle y Vega (2006), lo que exige una educación en y para la diversidad, por ende, negar la existencia de esas diferencias, es conducirnos hacia la uniformidad vaga y pretenciosa.

Es así como el concepto de diversidad fue incluido en el contexto educativo para lograr sensibilizar sobre la necesidad de aceptar la heterogeneidad, según Cingolani, Salgueiro y Luque (2001; p.13), por consiguiente, es absurdo intentar que todos los escolares sean idénticos convirtiéndose en una ilusoria paradoja y manifestándose el reto frente a la creación de ambientes escolares inclusivos, generadores de aprendizajes participativos, como estrategia para el desarrollo de la sociedad.

Lo que conduce a considerar la educación inclusiva como un proceso para garantizar el aprendizaje de todos los estudiantes (Echeita y Sandoval, 2007, p.7), lo que corresponde a la creación de espacios dinámicos e inclusivos, permitiéndoles participación en la construcción de sus conocimientos, redefiniendo la escuela y el sistema educativo, debido a que

(...) la reforma inclusiva supone revisar el compromiso y el alcance del proceso integrador, tratando de construir una escuela que responda no sólo a las necesidades 'especiales' de algunos alumnos sino a las de todos. (Parrilla, 2006, p.132)

En este sentido, la educación inclusiva promueve nuevas formas de dar respuesta a la diversidad, generando cambios en las prácticas pedagógicas, convirtiéndose en instrumento para la igualdad de oportunidades en espacios que permiten convivir, respetar y valorar las diferencias. Como argumentan Pérez y Prieto (1999, p. 97), "la escuela inclusiva es una forma de

entender el aula como espacio, donde los conocimientos se generan y comparten, beneficiándose todos, mutuamente, del aprendizaje”.

Lo cierto es que esos espacios inclusivos permiten que todos sean parte de dicha diversidad, creando escenarios de interacción humanizante. Ese proceso, promueve, como menciona Nussbaum (2005), la necesidad de cultivar la humanidad, mediante ciertas habilidades que son imprescindible poseer, como realizar un examen crítico de uno mismo, verse a sí mismos no solo como ciudadanos, sino también, como seres humanos vinculados con otras personas y tener la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar del otro.

Por ende, la inclusión permite el aprendizaje respetando diferencias y particularidades, lo que exige vincular las prácticas educativas a la creación de espacios que respeten y permitan la participación y aprendizaje significativo, el cual como refiere Ausubel (2002, p. 29), es un proceso que permite adquirir conocimientos, significados, experiencias e información nueva; que produce modificaciones, reajustes e interacciones, tanto en la información acabada de adquirir como en la que ya se posee.

En síntesis, la educación inclusiva propicia espacios reflexivos y de convivencia, convirtiendo la escuela en ambientes de encuentro con los otros y consigo mismos, donde la cooperación media escenarios facilitadores de aprendizajes, sin que la diferencia conlleve a consideraciones de inferioridad o superioridad, teniendo en cuenta al educando, su forma de sentir y significar su educación.

Por lo tanto, se centra el interés en comprender aquellos sentidos y significados contruidos por los estudiantes, evidenciándose la necesidad de dar voz a los jóvenes, reflejando de alguna forma sus estructuras mentales mediante el lenguaje. Según Bruner citado por Guilar (2009, p. 237) "El educando posee significados que inciden en la organización de las experiencias para profundizar en su conocimiento, por lo tanto, esas narraciones contribuyeron a las construcciones de conceptos del contexto escolar, acompañados por el aprendizaje mediante la socialización con los otros".

Sin lugar a duda, los alumnos son participativos en sus procesos de aprendizaje y por ende estructuran sus significados desde la experiencia, ya que

Los significados son componentes mediadores de la relación del individuo con su mundo y causas de las acciones humanas, dotados de componentes afectivo-cognitivos elaborados por los individuos en la interrelación con la sociedad en la cual se insertan, constituyéndose como elementos de la cultura y, en consecuencia, como componentes fundadores de la propia condición humana”. (Tolfo, Chalfin, Baasch y Soares, 2011, p.180)

Es así como los significados se construyen por signos particulares, manifestándose por medio del lenguaje como herramienta clave para la relación

con los otros. (Vygotsky citado por Arcila, Mendoza, Jaramillo & Cañón, 2010, p.45). De acuerdo con González (2009, p.2) “el lenguaje es, sin lugar a duda, el mecanismo o el instrumento, quizás el único conocido, para la comunicación entre los seres vivos”, por lo tanto, el lenguaje es la expresión más humana, finalmente, los sentidos percibidos frente a la diversidad fueron la construcción de su propia realidad, percibiéndose como procesos subjetivos. Es decir, que aquello que los educandos significaron de esa diversidad, se encontró mediado en esa interpretación de su contexto. Entonces los sentidos fueron el sentir, lo vivido, “el sentido es lo expresable o lo expresado de la proposición y el atributo del estado de cosas.” (Deleuze, 1969, p.19), este proceso reflexivo y comprensivo se construyó por las particularidades de cada sujeto, individualizándose su ser y actuar.

Metodología

La investigación se realizó desde una perspectiva cualitativa de corte etnográfico, sustentándose en el análisis de datos descriptivos, centrado en el sentido y en la observación de un fenómeno social en el ambiente natural de los participantes (Van Maanen, Taylor y Bogdan, citado por Deslauriers, 2004, p. 29), permitiendo ampliar y comprender cómo actúa y viven los participantes en su contexto natural.

El sustento epistemológico fue el interaccionismo simbólico, considerándose la realidad de los estudiantes y su construcción social, mediante sus ideas y pensamientos, dándose vital importancia a la socialización y comunicación como herramienta para expresar y narrar lo que sentían de diversidad, concediendo significado al lenguaje tanto verbal como no verbal, en todos los ambientes escolares (aulas de clase, actividades extracurriculares, demás).

En la investigación participaron doce estudiantes, seis de grado décimo y seis de undécimo, en cada grupo había tres mujeres y tres hombres, entre los criterios de selección se tuvieron el tiempo de permanencia en la institución educativa, la edad, el interés de participar voluntariamente y la autorización de los padres.

Para el cumplimiento de los objetivos se realizó un procedimiento el cual comprendía ciertos momentos, iniciándose con la gestión de permisos, seguidamente la aproximación a los educandos y la selección de los participantes, se recolectó los datos mediante las técnicas y se describió todo lo dicho y no dicho, al igual que las formas de interaccionar en el contexto escolar, posteriormente se interpretaron los datos, organizándolos en distintas unidades, clasificando y categorizando según la relevancia en la información

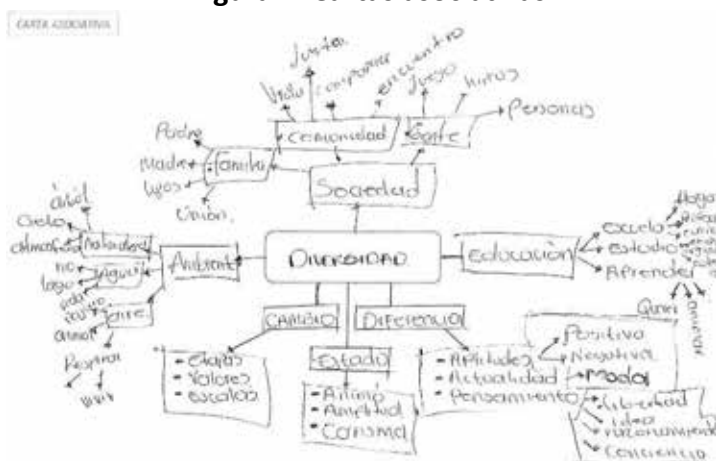
resaltando matrices y jerarquías para determinar unidades centrales y finalmente se realizó la discusión teórica por medio de una triangulación entre los participantes, autores e investigadora.

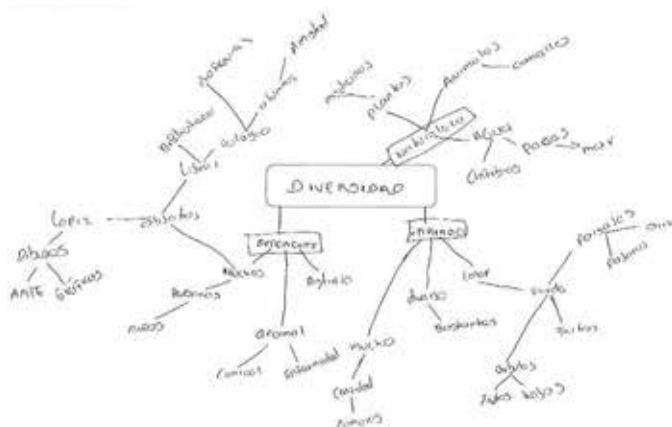
Las técnicas e instrumentos empleados fueron la entrevista, fomentando espacios espontáneos y naturales con los educandos, lográndose indagar aspectos dirigidos a la cotidianidad, a su vida y relación con los otros, lo que creó una situación conversacional de empatía, también, por otra parte, observación participante de las actividades y experiencias vividas, lo que permitió interaccionar en el contexto; asimismo, se aplicó la carta asociativa, técnica de asociación libre usada para recolectar elementos constitutivos de representación, lo que posibilitó diferentes significancias frente al término inductor de diversidad, pues a partir de dicha palabra elaboraron relaciones y asociaciones, creando redes semánticas, como menciona Abric (1994); finalmente el taller fotográfico, que tuvo como finalidad que los estudiantes registraran fotográficamente todo lo que identificaban y reconocían como diversidad dentro de la institución educativa.

Resultados

Se presentan los resultados iniciando con lo hallado por medio de la carta asociativa, la cual surgió del término inductor diversidad (figura 1 – gráfico1), seguidamente se presenta la categorización que se realizó a partir de las matrices y jerarquías surgidas (figura 2 - gráfico 2), para posteriormente presentar la discusión a partir de la triangulación de fragmentos de las entrevistas realizadas, la confrontación con teóricos y la investigadora.

Figura 1. Cartas asociativas





Universidad de Manizales • 23

Diagrama de barras: "carta asociativa"

Acercas del significado de diversidad desde los estudiantes, y según la carta asociativa, se muestra frecuencia en las siguientes palabras: diferencia con ocho escolares, variado con siete, educación y gente, con seis, respectivamente. En dichas asociaciones realizadas, hay una tendencia a la heterogeneidad, aludiendo a lo personal, emocional, comportamental, actitudinal y a los mismos contextos que los rodean.

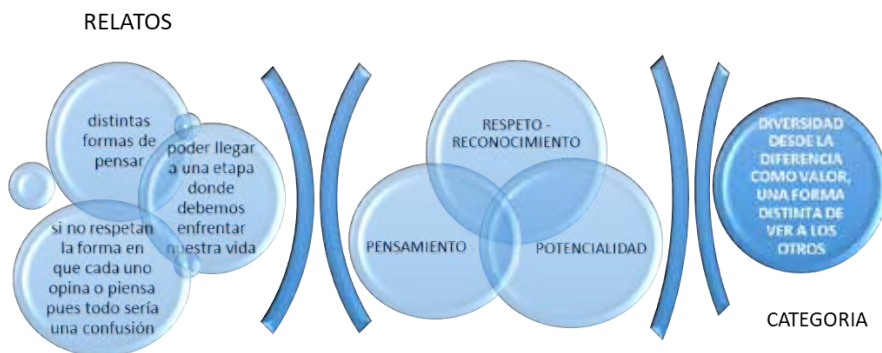
Figura 2. Carta asociativa, tabla de frecuencias (Abric, 1994). Interpretado por Tatiana Lugo Mosquera.



Categorización

Teniendo en cuenta las diferentes técnicas que permitieron la narración por parte de los estudiantes, se condensan unidades de datos que tienen coincidencias, relaciones y representatividad (figura 2).

Figura 3. Categorización. Fuente: Elaboración propia



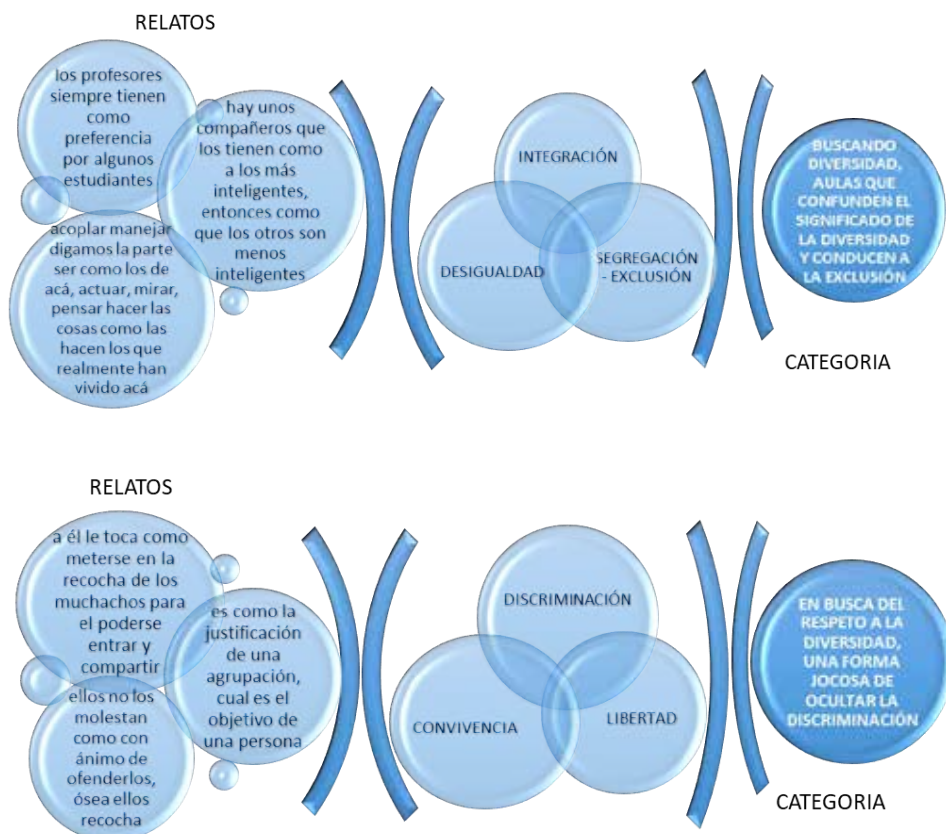
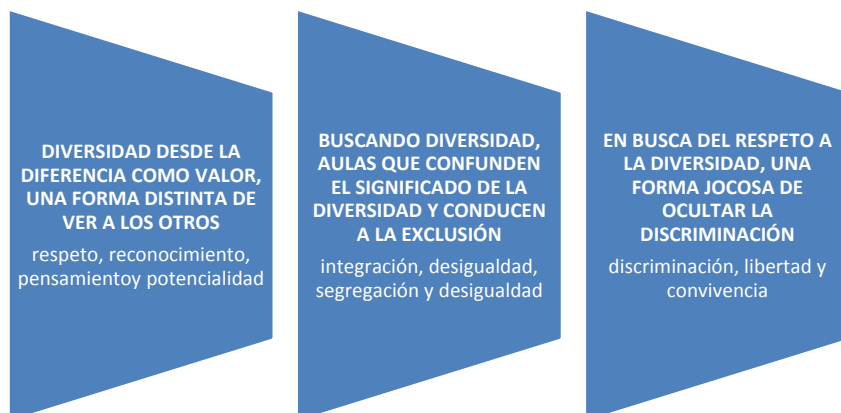


Figura 4. Categorías y subcategorías correspondientes. (Elaborado por Tatiana Lugo Mosquera)



En el gráfico 2, se presenta la categorización teniendo en cuenta la información recolectada durante el proceso investigativo, resaltando los elementos singulares que fueron relevantes en cuanto a la comprensión de los significados y sentidos de los estudiantes sobre la diversidad.

Diversidad desde la diferencia como valor, una forma distinta de ver a los otros. Los significados de la diversidad se determinaron, desde la apreciación de esta como valor y oportunidad de ver de manera distinta a los otros, apartándola del déficit y de lo “anormal”. Por tanto, las diferencias facilitan el encuentro con los otros, permitiéndoles convivir a partir de ellas y posibilitándoles ambientes de socialización y aprendizaje.

Los estudiantes se reconocen como diferentes, por la existencia de un yo y de otros, que hacen parte de sus escenarios, significando la diversidad desde la posibilidad de incrementar lo potencial, de considerar las diferencias como condición del ser humano; en otros términos, para Cárdenas (2011, p.3), las diferencias no se pueden negar, pues es la condición de la existencia humana.

Entonces, la diversidad para los jóvenes es una realidad de su contexto, pues moviliza su forma de ver y sentir al otro, sin dejar de lado la mismidad y el yo. De acuerdo con Contreras (2008, p.64), necesitamos “educar la mirada, mirar de otro modo, para ver la posibilidad, junto con lo que es, con lo que se manifiesta”.

Lo anterior permite que los estudiantes asuman su yo en medio de diferencias propias, con el fin de lograr convivir y relacionarse, al igual que la forma de expresarse y encontrarse, así como se afirma en estos relatos:

“Como puedo desempeñarme en ese rol de una sociedad, como puedo generar convivencia”; “esas formas de socializarse, es convivir”; “libertad de expresión, poder hablar y decir lo que piensa y siente, expresar su cultura, sus creencias, los diferentes pensamientos, es unión de diferentes personas, forma de relacionarse, cooperar, es educación”.

Entonces esta nueva forma de aceptar la diversidad permite comprendernos como seres diferentes, siendo otra posibilidad de ser, sentir, hacer y saber hacer las cosas simplemente de una manera distinta.

Por lo tanto, ser diferente no es un problema, esa diferencia debe ser un potencial de capacidades y habilidades, por consiguiente, de reconocimiento a la igualdad. Se debe enfatizar que las diferencias son oportunidad de convivencia, debido a que los educandos expresan estas como riqueza para estar con los otros. Se coincide con Echeita (2008, p.13): “vivir con la diferencia y mejorar gracias, precisamente, a esas mismas diferencias”.

La diversidad trasciende al sujeto para manifestarse en los escenarios naturales en los que conviven, aprenden y les permite el encuentro con los demás, para lo cual ellos asumen y reconocen espacios que les permite significar dicha diversidad.

A este propósito Pérez (2002, p.68) argumenta que “estimulando el respeto a las diferencias y valorando la riqueza de la diversidad como condición de convivencia y progreso.”; se coincide con el autor en que estas diferencias permiten la convivencia, pues el ser diferente para los educandos es a la vez proyectar su reconocimiento en el grupo y la riqueza en el aula, lo que indudablemente resalta el valor de ser diferentes, por lo tanto, la igualdad es una categoría que pregonar el precepto moralista.

Es así como los estudiantes reconocen que la diversidad debe ser un reto, al tener que enfrentar sus diferencias como parte de su cotidianidad, tal como lo refieren: “hay que ser capaces de ser cada uno como es uno.” Así, Skliar (2008, p.68) argumenta que “tal vez el acontecimiento pedagógico ocurra cuando seamos capaces de decirle al otro, por una parte, que no está mal ser lo que se es y de decirle, inclusive, que tampoco estaría mal poder/querer ser otras cosas además de lo que se es”.

En resumen, para los educandos la diversidad contemplada desde la diferencia tiene significados que transitan entre discursos vistos desde ideales, pensamientos, concepciones, gustos, intereses, ritmos de aprendizajes, potencialidades, habilidades, características, formas de ver y sentir la vida, pero también la reflejan desde sus escenarios naturales de convivencia, descentralizándola del mismo sujeto. Coincidiendo en que la heterogeneidad es lo más natural de su contexto y la igualdad es un precepto del reconocimiento de derechos, argumentando que la diferencia es la que permite crear y entrelazar vínculos afectivos con quienes hacen parte de su ambiente.

Esta categoría permitió poner en manifiesto y en crisis, los procesos argumentativos, que continúa manejando la secretaria de educación del Huila y, por ende, las instituciones educativas del sector rural de los diferentes municipios, puesto que en dichas entidades se sigue considerando la diversidad como carencia y no tienen otros elementos de reconocimiento frente a la diversidad, distintitos a los aspectos de déficit; se hizo imprescindible movilizar los discursos conduciéndolos a las prácticas y formalizando la necesidad de no continuar con la homogenización. Por todo lo anteriormente mencionado, se ha logrado cambiar el significado de la diversidad desde la diferencia hacia la potencialidad en el aula y en la comunidad educativa, sentida como una oportunidad y un valor, entendido este último como virtud, derecho y elemento que enriquece el desarrollo personal y social de una manera más

humanizante, como lo expresa el poeta y prosista Machado (1996, p. 30): no es lo mismo valor que precio. Finalmente, esta diversidad es también trasladada a sus propios escenarios de encuentro e interacción con los otros.

Buscando diversidad, aulas que confunden el significado de la diversidad y conducen a la exclusión

Se encontró que, para los educandos, los sentidos y significados frente a la diversidad, son resultado de una constante reflexión y crítica de sus entornos, para ellos reflejan intentos de vivir y descubrir aulas inclusivas, por lograr una participación activa de los que hacen parte de la institución educativa; pero se evidencia la existencia de espacios que, en su afán por reconocer la diversidad, se transforman y presionan hacia la homogenización, lo que de manera oculta culmina en exclusión y marginación.

La escuela pretende crear espacios inclusivos, pero se evidencia que, en muchas ocasiones, sectoriza, segrega y agrupa, como consecuencia de su afán por lograr sus objetivos académicos y de impartir los contenidos que exige el ministerio de educación. Un estudiante entrevistado narra: “hay unos compañeros que los tienen como a los más inteligentes, entonces como que los otros son menos inteligentes”. Tras esta situación, Cejudo (2006, p.373) argumenta que “la educación no se limita a aumentar los conocimientos, sino que también apunta a lo que podemos ser capaces”. En vista de lo discutido por este autor y el sentir de los educandos, se puede mencionar que la escuela se convierte en un espacio en el que el sujeto está expuesto a recibir gran cantidad de información y conocimiento, dejando de lado en muchas ocasiones la posibilidad de potenciar las capacidades y habilidades que todos ellos poseen.

Los educandos sienten y expresan que los docentes valoran a ciertos estudiantes, ocasionando aislamiento y rechazo hacia otros: “los profesores siempre tienen como preferencia por algunos estudiantes”. Frente a esto, Sacristán (2000, p.20) refiere que “los profesores no tratan exactamente igual a todos sus estudiantes”. Esto es un ejemplo de discriminación oculta en el aula, de inclusión fantasmiosa, lo que repercute en el interés de los educandos, generando sentimientos negativos frente al actuar de los docentes, reflejando la necesidad de apartar aquellos calificativos que crean espacios propensos a la segregación. Es así, como la investigación demuestra que las aulas aún presentan procesos discriminatorios, puesto que agrupa, aglomera o sectoriza a los educandos, esto es producto de un insistente y desgastador intento por incluir.

La diversidad, en el contexto escolar, se redirige al sentir la necesidad de mejorar los procesos formativos, para así lograr que situaciones como la anterior no se presente en las aulas, puesto que una educación inclusiva debe garantizar una buena educación a todos, consiguiendo apartar cualquier tipo de exclusión social y personal (Escudero, González & Martínez, 2009, citado por Bolívar, 2012, p. 16). Para ello los educandos consideran necesario generar nuevos escenarios que respeten sus ideales, intereses y motivaciones.

Ahora, no se puede dejar de lado el sentir, los significados y las relaciones que la diversidad ha suscitado en los procesos de convivencia, es así, como los educandos experimentan la necesidad de imitar para ser aceptados por el grupo: “ser como los de acá, actuar, mirar, pensar, hacer las cosas como las hacen los que han vivido acá”; esto conduce acallar sentimientos para lograr ser parte del aula.

Lo anterior refleja una predisposición a crear un individuo estándar en las instituciones que dé respuestas a los conocimientos y que además tengan una forma de pensar similar, entre seres humanos que, como se ha venido diciendo, son diferentes. Para nadie es un secreto que la inclusión es un proceso arduo, que requiere cambios trascendentales, nuevos, constantes y pertinentes, este proceso al igual que los seres humanos, está inacabado.

Respecto a lo mencionado, es necesario argumentar que la educación inclusiva permite activar las estrategias que dan respuesta a los problemas del contexto en el que viven los educandos; esto implica, como indican Pérez y Prieto (1999, p. 76), que la educación multicultural y orientada al logro, teniendo en cuenta las inteligencias múltiples y el aprendizaje constructivo, además de comprender la interdisciplinariedad curricular, posibilita la valoración auténtica de las actuaciones de los educandos y las ventajas de la instrucción mediada por los mismos compañeros.

Entonces, la educación inclusiva tiene una noción más amplia, pues implica la necesidad de que todos aprendan juntos, independientemente de sus condiciones familiares, económicas, personales, culturales (Bisquerra, 2012, p.2). Por lo tanto, la inclusión es un proceso que moviliza y trasciende la integración, ya que posee mayor sostenibilidad al dinamizar a los actores, los espacios y las herramientas que están a la mano. Así mismo, como lo afirma Ainscow (2012, p. 42) “Las prácticas inclusivas dentro del aula suponen la dinamización de los recursos humanos disponibles con el fin de vencer las barreras a la participación y el aprendizaje”, reflejándose en la inconformidad por parte de los estudiantes, debido a la carencia de escenarios que respeten su diversidad, lo que indiscutiblemente presiona a los docentes a realizar prácticas homogenizantes, como consecuencia a la escasez de he-

ramientas, aún más problematizado se evidencia esto en sus métodos de enseñanza, pues, en su intento por incluir generan lo contrario, un proceso de exclusión encubierto, pues el sentir de los educandos frente a sus procesos de aprendizaje son percibidos como amenazantes hacia sus intereses y motivaciones, pues son obligados aprender con las mismas herramientas y formas de enseñanza, lo que genera pérdidas académicas, deserción escolar y desdibujamiento de su proyecto de vida.

La educación inclusiva es aquella que respeta la diversidad y reconoce al estudiante como un ser que siente y percibe, que posee conocimientos, sentimientos y significados propios, por ende, hay que reconocer sus valoraciones, su voz, sus saberes, comprendiendo que la educación es una forma de mostrar la posibilidad de mejorar, no simplemente espacios de memorización y acomodación de distintas teorías banales, reconociéndose que no es solo cuestión de poseer recursos, sino también lograr movilizar creencias, mitos, práctica y posturas que han sido arraigadas a la educación, a la cultura, al docente, al educando y a la misma sociedad. Esta categoría reconoce las prácticas del aula como procesos integradores, continuando con la homogenización y exclusión de los escolares, manifestándose el sentir de los educandos frente a su ambiente escolar, visto por ellos como un espacio carente de herramientas y escenarios que respeten su diversidad, sin cumplir con las condiciones básicas para su aprendizaje, pues factores como zonas fronterizas, periféricas y bajos recursos, caracterizan su contexto educativo, tal y como lo refiere Freire (2006, p.34): “el propio gobierno que debería dar ejemplo no respeta mínimamente esos espacios”, también, es importante considerar el aprendizaje repetitivo, un tipo de educación bancaria, que aún persiste en los procesos formativos, revelando la falta de aprovechamiento de los recursos de aprendizaje, revelando la necesidad de promover espacios que sirvan para la vida.

En busca del respeto a la diversidad, una forma jocosa de ocultar la discriminación.

Los significados y sentidos que suscita la diversidad, ante posibles formas de discriminación, se ven encubiertos por las burlas, que se dirigen a etiquetas direccionadas al diferencialismo, siendo esta la forma de lograr aprobación del grupo.

Como refiere Sacristán (2002, p.55): “Absorbemos la cultura y nos adaptamos a las normas, asimilándonos a lo colectivo”. Lo anterior permite entender que muchos escolares, frente a la jocosidad de sus compañeros, optan por ser parte de la misma y asumir posturas similares para lograr ser acepta-

dos por el grupo de pares, dejando de lado sus creencias, sus valores y hasta las características propias de su personalidad.

Ahora bien, esta discriminación oculta, se profesa en muchos casos como una forma de diferencialismo, gestado principalmente en rasgos físicos. Es así, como Skliar y Téllez, han insistido en distinguir entre diferencias y las personas pensadas como diferentes, pues, ésta última es una construcción que refleja una actitud negativa (2008, p. 9).

Se reconoce que las diferencias son producto y resultado de un proceso que conforma el diferencialismo más no las mismas diferencias, lo que hace que esas discriminaciones sean tomadas como consecuencias de un sin número de prejuicios arraigados a una cultura, donde los diferencialismos hacen parte del ser y del actuar de una sociedad que en muchas ocasiones segrega. Por otra parte, la institución educativa muestra apatía e indiferencia al sentir de los escolares, tal como lo argumenta: “la institución es indiferente, le preocupa lo que es aquí, periodo académico y ya”, esto refleja que en algunas ocasiones los contextos escolares son ajenos a la construcción humana. Por ende, es de enfatizar que las prácticas carecen de sentido frente a discursos prosaicos y pomposos de la equidad. Ahora, es necesario aclarar que dichos momentos de discriminación son propios del aula y hacen parte del proceso de socialización y encuentro con los demás.

Finalmente, esta categoría demuestra el sentido y significado del ser diverso desde la diferencia mediante la jocosidad, que es una forma de expresar su ser, al igual que dicho proceso jocoso les permite libertad y autonomía. Entre los vacíos teóricos que se deben resaltar es la necesidad de lograr aceptación por parte del grupo lo que, en su premura y afán, procede a generar un proceso de agrupación esporádica mediada por diferencialismos banales. Pero a esto se suma que la discriminación oculta en la jocosidad es un proceso que expresa libertad, independencia, albedrío, autonomía y por supuesto identificación, convivencia e inclusión, entre los otros.

Conclusiones

En la investigación se evidenció que la diversidad en el contexto escolar, es vista como diferencias propias del ser humano, desde concepciones, ideales, percepciones, ritmos de aprendizaje, gustos, intereses, motivaciones y, principalmente como valor, término que se manifiesta como virtud, guía y principios a la vez que promueve ambientes enriquecidos y propicios al aprendizaje, convivencia y socialización; determinándose la igualdad, solo como criterio centrado en poseer derechos y pertenecer a una misma especie.

Se encontró en la investigación que la jocosidad es una forma de empañar, ocultar y encubrir la discriminación en el aula, y que sigue siendo un proceso dirigido al diferencialismo más no a las diferencias, pero dicha jocosidad es también, la forma de lograr aceptación por parte del grupo.

La escasa dinamización de herramientas en las aulas, las concepciones construidas desde procesos de evaluación, currículos idénticos, prácticas de algunos docentes y poco aprovechamiento de recursos, influyen en el desarrollo de procesos de enseñanza, lo cual no requiere solamente de inversiones costosas o readaptaciones institucionales, sino de la aplicación de una serie de factores, tales como: la planificación e implementación de procesos de innovación, mejora en las prácticas pedagógicas que minimicen las barreras existentes; de igual forma, es indispensable tener en cuenta la capacidad de los actores educativos involucrados.

De acuerdo a lo indagado, se revela que los centros educativos poseen el reto de configurar lenguajes de reconocimiento, convivencia, expresión, tolerancia y cooperación, logrando estructurar al docente, al estudiante y, por supuesto, a la educación, movilizandolos mitos, posturas y creencias arraigadas al contexto educativo y a la misma sociedad, permitiendo la transformación de sus ambientes de aprendizaje, encaminándose a prácticas más inclusivas que reconozcan la diversidad como condición humana.

Referencias

- Abric, J. (1994). *Prácticas sociales y representaciones. Capítulo III Metodologías de Recolección de las representaciones sociales*. México, D.F: Ediciones Coyoacán.
- Aguado, T.; Ballesteros, B.; Malik, B. & Sánchez, M. (2003). *Educación Inter-cultural en la enseñanza obligatoria: prácticas escolares, actitudes y opiniones de padres, alumnos y profesores; resultados académicos de los estudiantes de diversos grupos culturales*. Universidad Nacional de Educación a Distancia-España.
- Revista de Investigación Educativa, 21(2) 323-348. En: <http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/99241/94841> (Recuperado en marzo 26 de 2013).
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 3949.
- Arcila, P.; Mendoza, Y.; Jaramillo, J. & Cañón, Ó. (2010). Comprensión del Significado desde Vigotsky, Bruner y Gergen. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 6(1) pp. 37-49.
- Armandi, P.; Vega, A. & Etxeberria, K. (2011). Los programas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria desde la perspectiva de los estudiantes: estudio comparado. *Revista de Educación*, 356.
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cognición y desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Bisquerra, R. (2012). Diversidad y escuela inclusiva desde la educación emocional. En J. Navarro Barba (coord.), *Diversidad, calidad y equidad educativas* (pp. 1-23). En: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26202/> (Recuperado en marzo 4 de 2014).
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social- RIEJS*, 1(1), 9-45.
- Cárdenas, C. (2011). *Modulo en educación para la diversidad*. Colombia. Finalidad: educación a distancia en maestría. En: http://cedum.umanizales.edu.co/epistemologia/educacion_diversidad/criterios/pdf/diversidad_en_diversidad.pdf (Recuperado en septiembre 8 de 2014). Docente Maestría en educación desde la diversidad. Manizales: Universidad de Manizales.

- Cejudo, R. (2006). Desarrollo humano y capacidades. Aplicaciones de la teoría de las capacidades de Amartya Sen a la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 365-380.
- Cingolani, M; Salgueiro, A & Luque, M. (2001). El respeto por la diversidad: un desafío educativo. En: http://catalogo.biblio.unvm.edu.ar/index.php?lvl=notice_display&id=20754 (Recuperado en marzo 4 de 2014).
- Contreras, J. (2008). Percibir la singularidad, y también las posibilidades, en las relaciones educativas ¿una pedagogía de la singularidad? Clase. FLACSO, Curso “Pedagogías de las diferencias”.
- Deleuze, G. (1969). *Lógica del sentido*. Barcelona, España: Paidós.
- Deslauriers, J. (2004). *Investigación Cualitativa. Guía práctica*. Editorial Papiro. PereiraColombia.
- Devalle, A. & Vega, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad El entramado de la diversidad*. Buenos Aires: Aique Grupos Editores.
- Díaz, O. & Franco, F. (2008). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*. ISSN 1657-2416. En: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewFile/1117/695>
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. “Voz y quebranto”. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(2), 9-18.
- Echeita, G. & Sandoval M. (2007). *Una herramienta para trabajar hacia una educación inclusiva: guía para evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Attilio Manzi.
- Freire, P. (2006). *Grito Manso*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gil J., I. (2007). Percepciones de la diversidad y de los logros escolares. Análisis desde un enfoque intercultural. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Madrid España. En: [http:// www.uned.es](http://www.uned.es). (Recuperado en noviembre 12 de 2012).
- González G, M. A. (2017). Diálogos de saberes. las homogeneizaciones-diversidades y las exclusiones-inclusiones en la Educación Colombiana, narrativas autobiográficas. *Revista de Pedagogía*. ISSN: 119-138, Vol. 38, N° 103, p. 209 – 247. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_ped/article/view/14934/144814481599
- González G, M. A. (2009). Horizontes Humanos: Paisajes y límites. Capítulo V: El lenguaje como generador de conflictos. Universidad de Manizales. En: https://www.researchgate.net/publication/270451549_Horizontes_Humanos_Limites_y_paisajes.

- Guilar, M. (2009) Las Ideas de Bruner: “De la revolución cognitiva a la revolución cultural” *EDUCRE. Ideas y personajes*. ISSN: 1316 4910. Año 13 Nº 44. 235-241.
- López, M. e Hinojosa, P. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. Universidad Nacional de Educación a Distancia – España. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*. Educación XX1, 15(1) p. 195-218. En: <http://www.redalyc.org>. (Recuperado en marzo 26 de 2013).
- López, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. Universidad de Málaga (España). Facultad de Ciencias de la Educación. Campus de Teatinos, 29071.
- Machado, A. (1996). Nuevas canciones. Poesías completas. Rincón castellano. España. En: www.rinconcastellano.com (Recuperado en octubre 24 de 2014).
- Montero, O. & Urrea, A. (2011). Percepciones de reconocimiento de su cultura en los estudiantes afrodescendientes de la institución educativa Pueblo Nuevo (Ciprés, El Tambo Cauca). En: <http://dialnet.unirioja.es/>. (Recuperado en diciembre 7 de 2012).
- Nussbaum, M. (2005). El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.
- Parrilla, Á. (2006). Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas. En: Jacobo, Zardel, Adame, Emilia y Ortiz, Abraham (Comps.). (2006). Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares. (Volumen V. Parte I). México D. F.: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).
- Pérez, Á. (2002). Cuadernos de Pedagogía. Un aprendizaje diverso y relevante. 311. identificador: 311.020. En: <http://www.uhu.es/mjose.carrasco/aprendizajediverso.pdf>. (Recuerdo en marzo 4 de 2014).
- Pérez, J. y Prieto, M. (1999). Más allá de la integración: hacia la escuela inclusiva. Murcia: Servicio de Publicaciones, Universidad de Murcia.
- Reguillo, R. (2000). Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto. Bogotá D.C.: Ed. Norma.
- Rodríguez, I. R. (2003). Actitudes de los estudiantes hacia la diversidad Cultural. España. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica*. 2(17) p. 220-222. Universidad de Zaragoza España. En: <http://www.redalyc.org>. (Recuperado en marzo 26 de 2013).

- Sacristán, J. (2002). Cuadernos de Pedagogía. Hacerse cargo de la heterogeneidad. N° 311. Identificador: 311.017. En: <http://educar.unileon.es/Didactic/Temas/CdP31102.pdf>. (Recuperado en marzo 6 de 2014).
- Sacristán, J. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas, en R. Alcudia y otros, Atención a la diversidad. Claves para la innovación educativa. Editorial laboratorio educativo. En: <http://books.google.com.co/books?id=u9f2HeO3ScC&pg=PA11&lpg=PA11&dq=la+construccion+del+discurso%2Bsacristan&source=bl&ots=BUw9gApOc4&sig=-i-02Bj-1bbvg0StJngRAR-nglbs&hl=es&sa=X&ei=jRkTVPbPE821sQT7r4CACA&ved=0CBsQ6AEwAA#v=onepage&q=la%20construccion%20del%20discurso%2Bsacristan&f=false> (Recuperado en febrero 5 de 2014).
- Sklair, C. (2008). Con la colaboración de Foster R. El cuidado del otro. Equipo multimedia de apoyo a la formación inicial y continua de docentes. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación. Dirección nacional de Gestión curricular y Formación docente.
- Sklair, C. y Téllez, M. (2008). Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia. Noveduc. Buenos Aires.
- Tolfo S.; Chalfin, M., Baasch D., & Soares J., (2011). Sentidos y significados del trabajo: un análisis con base en diferentes perspectivas teórico-epistemológicas en Psicología. *Universitas Psychologica*, 10(1), 175-188.

Recibido: 02 de junio de 2019.

Aceptado: 20 de agosto de 2019.

Rivera G, E. y Mejía C, M. Y. (2019). Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado. Plumilla Educativa, 24 (2), 37-64. DOI 10.30554/p.e.2.3564.2019

Rasgos que caracterizan las Prácticas Educativas en el marco de la Educación Inclusiva en un aula Multigrado

Elizabeth Rivera González¹
Martha Yolanda Mejía Correa²

Resumen

El presente artículo se enfocó en comprender los rasgos que caracterizaron las Prácticas Educativas en un Aula Multigrado de una Institución Educativa Pública desde un Enfoque Inclusivo en Quinchía, Risaralda (2017). Fue necesario el uso de técnicas e instrumentos de recolección de información como; observación participante (videgrabaciones), análisis documental (PEI, planeaciones, diarios de campo, trabajos de los estudiantes) y la entrevista semiestructurada; se utilizó una metodología de corte comprensivo con un estudio de caso Etnográfico. El

¹ Elizabeth Rivera González. Magister en Educación Universidad Tecnológica de Pereira; Docente tiempo completo Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Regional Eje Cafetero, Docente catedrático Universidad Tecnológica de Pereira ambas en el Programa académico Lic. Pedagogía Infantil, líder de semillero de investigación Inclusión y diversidad. Ha sido docente tutora del programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional, acompañando 30 docentes de básica primaria en sus prácticas de aula en las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas, además, docente de aula en básica primaria escuelas rurales del municipio de Quinchía Rda.. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-2782>. Correo electrónico: eriveragon1@uniminuto.edu.co

² Martha Yolanda Mejía. Magister en Educación Universidad Tecnológica de Pereira; Docente de apoyo Pedagógico, Secretaria de Educación de Pereira, docente catedrático Universidad Tecnológica de Pereira en el programa Lic. Pedagogía Infantil. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4714-1938>. Correo electrónico: marthayoly1204@hotmail.com

procedimiento se dio en 3 momentos: codificación abierta, axial y selectiva. Dando como resultado las categorías emergentes: Estrategias Didácticas, Clima Escolar y Gestión Escolar. De esta manera, se confrontaron las 3 técnicas e instrumentos en un proceso de validación por medio de la triangulación como momento clave para el análisis y discusión de los resultados. Se concluyó que la Práctica Educativa, el modelo educativo flexible, la Política Institucional y el Ambiente Escolar, no dan respuesta desde el modelo Escuela Nueva a un enfoque Inclusivo sino desde el modelo Tradicional.

Palabras clave: Educación Inclusiva, Prácticas Educativas Estrategias Didácticas, Clima Escolar, Gestión Escolar, modelo Escuela Nueva.

Features that characterize Educational Practices in the framework of Inclusive Education in a Multigrade classroom

Summary

This article focused on understanding the features that characterized Educational Practices in a Multigrade Classroom of a Public Educational Institution from an Inclusive Approach in Quinchía, Risaralda (2017). It was necessary to use information collection techniques and instruments such as participant observation (video recordings), documentary analysis (PEI, planning, field diaries, student work) and semi-structured interview; A comprehensive cutting methodology was used with an Ethnographic case study. The procedure was given in 3 moments: Open, Axial and Selective coding. Resulting in the emerging categories: Teaching Strategies, School Climate and School Management. In this way, the 3 techniques and instruments were confronted in a validation process through triangulation as a key moment for the analysis and discussion of the results. It was concluded that the Educational Practice, the Focus, the Institutional Policy and the School Environment, do not respond from the New School model to an Inclusive approach but from the Traditional model.

Keywords: Inclusive Education, Educational Practices Didactic Strategies, School Climate, School Management, New School.

Traços que caracterizam as práticas educativas no âmbito da educação inclusiva em uma sala de aula multigrade

Resumo

Este artigo centrou-se na compreensão dos traços que caracterizaram práticas educativas em uma sala de aula multigrade de uma instituição educacional pública a partir de uma abordagem inclusiva em Quinchía, Risaralda (2017). Foi necessário o uso de técnicas e ferramentas para coleta de informações como observação participante (gravações de vídeo), análise documental (PEI, planejamento, periódicos de campo, trabalho estudantil) e entrevista semiestruturada; utilizou-se uma metodologia de corte simpática com estudo de caso etnográfico. O procedimento foi dado em 3 momentos: codificação aberta, axial e seletiva. Resultando em categorias emergentes: estratégias de ensino, clima escolar e gestão escolar. Desta forma, as 3 técnicas e instrumentos foram confrontados em um processo de validação através da triangulação como um momento-chave para a análise e discussão dos resultados. Concluiu-se que a prática educativa, a abordagem, a política institucional e o ambiente escolar não respondem do modelo da nova escola a uma abordagem inclusiva, mas do modelo tradicional.

Palavras-chave: educação inclusiva, estratégias de ensino de práticas educativas, clima escolar, gestão escolar, escola nova.

planteamiento del problema

La presente investigación se enfocó en comprender los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas de aula que aportaron a la educación inclusiva en la Institución Educativa Miracampos modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda - Colombia, en el marco de la línea de investigación: Educación inclusiva y didácticas flexibles de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Se consideró indagar acerca de las características que deben contener estas prácticas para que pudieran aportar a un enfoque inclusivo desde el modelo escuela nueva.

Actualmente, la creciente diversidad de alumnos en el contexto educativo ha sido relevante denotando, no solo la presencia de personas en situación

de discapacidad, sino el reconocimiento de otros estudiantes en condición por razones de desplazamiento, etnia, creencias, maltrato y comportamientos. Todo ello es considerado como expresiones de multiculturalidad existente en la escuela. Según Meléndez (2004), la diversidad es una condición de la vida en comunidad, cuyos procesos vitales se relacionan entre sí y se desarrollan en función de los factores culturales de un mismo ambiente, donde, tanto, relación como variedad, aseguran y potencian la vida de todos los habitantes de esa comunidad.

Para Arnaiz (2012), el término diversidad pretende:

Acabar con cualquier tipo de discriminación, expresiones peyorativas y malsonantes, así como abrir un amplio espacio y rico abanico respecto al ser diferente. Indudablemente, no basta con que se produzcan solamente cambios en el vocabulario y las expresiones, sino que lo verdaderamente importante es que el cambio se produzca en el pensamiento y las actitudes, y se traduzca en nuevos planteamientos de solidaridad y tolerancia en nuestra sociedad, y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y multiculturalidad del alumnado. (P.8).

Así pues, dicho enfoque de la educación inclusiva surge tras la necesidad de buscar un modelo educativo que realmente responda a las demandas educativas de todas las personas.

Entidades como la UNESCO fueron garantes de ese derecho a través del foro mundial sobre la educación (Dakar, 2000), en el que 164 gobiernos, se comprometieron a hacer realidad la Educación para todos (EPT). Allí definieron 6 objetivos con el fin de dar educación básica de calidad a todos los niños, jóvenes y adultos. El propósito fue la universalización del acceso a la educación, la equidad, ambientes de aprendizaje apropiados y educación básica para todas y todos sin excluirlos de las escuelas ordinarias.

Así mismo, en la declaración de Salamanca, se establece un conjunto de principios, políticas y prácticas para la atención a las necesidades educativas especiales, las cuales apuntan a la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos” esto es, instituciones que incluyan a todos sin excepción, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1991):

La asamblea general proclama como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las Instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y liber-

tades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos. (P. 35)

Bajo la propuesta de la Secretaria General Iberoamericana, metas educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los bicentenarios tiene como objetivo la calidad y equidad en la educación para hacer frente a la pobreza, y a la desigualdad y de esta forma favorecer la inclusión social. En este sentido, no solo reconoce la diversidad entre los estudiantes, sino que hace de la educación misma una instancia de intercambio cultural, en la que todas las culturas tienen la misma importancia. Se resalta que, aunque en parte se han superado las metas de cobertura, los estudiantes aún no alcanzan las competencias de lectura y aritmética básicas, siendo necesario centrar los esfuerzos en la calidad, tanto en la enseñanza como en el aprendizaje. (UNESCO, 2014).

Cabe resaltar la intención política del Estado en cuanto a la atención a la diversidad desde el terreno educativo en el reconocimiento de los derechos humanos. Es así como la formulación de leyes permite evidenciar el proceso evolutivo de la inclusión en el país y cómo ésta se va convirtiendo en punto central del proceso educativo.

Rodríguez (2011), evidencia que, a nivel internacional y durante los últimos 5 años, existe la necesidad de revisar las políticas para la formación inicial y permanente del profesorado y los modelos de provisión de recursos, financieros y humanos orientados a los procesos de inclusión. Esta investigación se enmarcó en el campo de la educación, desde un enfoque de derechos, sin embargo, adolece de elementos conceptuales y epistemológicos que soporten el currículo, prácticas y cultura inclusiva, como categorías fuertes en el proceso investigativo.

Por lo tanto, la inclusión significa atender con calidad y equidad las necesidades comunes y específicas que presentan los estudiantes, y para lograrlo se requiere desarrollar estrategias organizativas que ofrezcan respuestas eficaces para abordar la diversidad; tener concepciones éticas que permitan considerar la inclusión como un asunto de derechos y de valores e implementar didácticas de enseñanza flexibles e innovadoras que permitan una educación personalizada en el sentido de que se reconocen estilos de aprendizaje y capacidades diferentes entre los estudiantes.

En cuanto a la política en Colombia para la educación inclusiva se rige bajo los siguientes decretos y referentes como lo son: Ley general de educación, ley 115, Decreto 2082 de 1996, Resolución 2565 de 2003, el decreto 366 del 2009 y la ley estatutaria 1618 del 2013 como los más importantes. El reto principal de transformar, las prácticas educativas para la atención a la diver-

sidad están presente como responsabilidad y tarea de todos, sin embargo, aún se debe generar una ruptura a las concepciones y estigmas e imaginarios de las personas, en la medida que se logre avanzar hacia los espacios inclusivos en la escuela y en la sociedad. Por esto, es importante generar cambios en las políticas y normas en las escuelas que obstaculizan la transformación hacia la educación inclusiva, así como la importancia de dar transversalidad al tema de inclusión en los diferentes escenarios, políticas y planes de desarrollo de tal manera que se logre la transformación de espacios culturales, arquitectónicos, deportivos, educativos, laborales, sociales, entre otros.

Estudios sobre educación inclusiva, muestran investigaciones como la de Oliveira (2012), realizada en Brasil, que resaltó la necesidad de implementar políticas públicas que garanticen el derecho a la educación desde la organización pedagógica de las escuelas, el cambio de paradigmas, el apoyo especializado, y la actualización de los profesionales de educación. Siendo las políticas los referentes de acción que las instituciones deben seguir, no se puede desconocer que la cultura generada alrededor de las instituciones refleja las prácticas concepciones y percepciones de los integrantes de la comunidad educativa. Ante esto Booth y Ainscow (2004), diseñan “El Índice de Inclusión” como apoyo a las escuelas en el proceso de avanzar hacia una educación inclusiva tomando como base tres dimensiones: Cultura, políticas y prácticas.

Desde la dimensión de la cultura se identifican varias investigaciones relacionadas con las concepciones de inclusión que existen en los docentes. Investigaciones como las de Talou (2010), Cárdenas (2011), Valdés y Monereo (2012), Garnique (2012), coinciden en que las concepciones sobre educación inclusiva están enmarcadas desde un paradigma integracionista, enfocando la atención e integración en grupos específicos, como es el caso de los niños con necesidades educativas especiales o diversas, pero no desde, la participación y la equidad. Las investigaciones evidencian a la educación inclusiva desde la atención a poblaciones específicas, más no como un derecho fundamental en donde la equidad y la calidad son principios de una educación para todos y todas donde la diversidad es un valor y no un problema. Es así como Blanco (1999) manifiesta que con frecuencia la utilización de un nuevo término tiende a confundirse con el establecido asimilándolos como sinónimos, como ocurre con los conceptos de integración e inclusión.

Ahora bien, en los 80's y 90's en Colombia, escuela nueva como tendencia pedagógica para la atención a la población campesina, tuvo un impacto sobre el mejoramiento de la calidad de la educación, permitiendo que este país se caracterizara por lograr la mejor educación rural primaria en Améri-

ca Latina, después de Cuba; siendo el único donde la escuela rural obtuvo mejores resultados que la escuela urbana, exceptuando las mega-ciudades. Este fue el resultado del primer estudio internacional comparativo realizado por el LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación) de la UNESCO en 1998. En el año 1.974 Escuela Nueva inicia en Colombia, fue concebida y diseñada por Vicky Colbert Fundadora y directora de la Fundación que lleva este mismo nombre y surge a partir de las experiencias de escuelas Unitarias en el país, este modelo educativo se hace novedoso ya que, nace como una respuesta a los persistentes problemas de la educación, como es la baja calidad, eficiencia y cobertura de las escuelas rurales. En 1989 Escuela Nueva fue seleccionada por el Banco Mundial como una de las 3 reformas más exitosas de los países en desarrollo alrededor del mundo que impactó las políticas públicas. En el 2000, el informe de Desarrollo Humano de Naciones Unidas la seleccionó como uno de los tres mayores logros del país.

De esta manera, para resaltar la importancia y lo novedoso de la Escuela Nueva en la región, la Fundación Casa Luker S.A. y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales Caldas, atravesaban una realidad en la que se evidenciaba jóvenes y niños de estratos socioeconómicos bajos como en la mayoría de ciudades del país, en ambientes afectados por la violencia, drogadicción, alcoholismo, prostitución, delincuencia juvenil y sus respectivas redes, acoso escolar, la presencia de armas blancas en el contexto educativo y con un factor crítico que ha sido identificado como una de las causas de esta realidad en los que muchos niños nunca han ido a la escuela, y la deserción escolar generaba niveles preocupantes. Luego de revisar diferentes alternativas para mejorar dicha problemática, decidieron tomar la experiencia de Escuela Nueva, exitosa por décadas en el área rural colombiana, y adaptarla al contexto como un escenario para la construcción de paz en estratos sociales bajos de la ciudad de Manizales. El proyecto tuvo como objetivo mejorar la calidad, eficiencia y pertinencia de la educación básica en los sectores más vulnerables de la ciudad, a través de tres componentes: gestión de aula, gestión institucional y gestión de contexto.

Además, la Universidad de Manizales en su revista *Plumilla Educativa* (2007), publicó varios artículos de diferentes Instituciones de la misma ciudad dando a conocer la satisfacción y la validez del modelo Escuela Nueva. El Comité de Cafeteros por su parte ha realizado estudios referentes al tema en los cuales ha mostrado lo positivo y significativo del programa escuela nueva en Colombia, referente al impacto que dicha metodología ha tenido en el

mejoramiento de los logros de los estudiantes de primaria en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

En Colombia El diagnóstico educativo según el Departamento Nacional de Planeación-(DNP, 2000, p. 6) sintetiza que en las zonas rurales se generaba un sistema educativo deficiente, reflejado en varios aspectos: precarios accesos al sistema, baja valoración de la educación como mejoramiento, baja calidad de la instrucción impartida y entrada temprana de los niños al mundo del trabajo. Entre los factores responsables de este panorama crítico de la educación primaria en el sector rural aparecen las mismas causas generalizadas de la educación colombiana en escuelas de bajos recursos económicos. Según Colbert (2006), las principales causas de las altas tasas de fracaso escolar en escuelas de bajos recursos son: Metodologías tradicionales, pasivas, de clase magistral, que hacen énfasis en la memorización antes que en la comprensión y no dan relevancia al desarrollo de habilidades de pensamiento superior, difíciles de aplicar en escuelas de escasos recursos donde hay una alta heterogeneidad de edades y extra edad, y niños con diferentes ritmos de aprendizaje debido al ingreso tardío, la repitencia y la extra edad. Consideró que son pocas las clases que motivan a los estudiantes para aprender, además, los planes y programas de estudios son sobrecargados y tienen poca relación con la vida diaria del alumno., se presenta, poco tiempo asignado en el primer grado a actividades de aprestamiento para el logro de destrezas básicas en lectoescritura y cálculo elemental, se presentaron dificultades en la transición del niño de la familia a la escuela formal, carencia de textos y materiales educativos apropiados y coherentes con metodologías activas y participativas, con las características y necesidades de las escuelas (por ejemplo, escuelas multigrado), los calendarios y sistemas de promoción y evaluación rígidos, escaso tiempo dedicado al aprendizaje efectivo, la capacitación de maestros poco efectiva, es decir, que no mejoraron las prácticas pedagógicas en el aula.

Todos los diagnósticos realizados por el DNP- coincidían en la necesidad de ampliación de cobertura con especial énfasis en las áreas rurales y mejoramiento de la calidad de la enseñanza primaria.

El Ministerio de Educación Nacional en el año 2004, lanzó una convocatoria con el fin de documentar experiencias y buenas prácticas para la inclusión educativa. Una de las experiencias que participó fue: El aula multigradual con enfoque de escuela nueva, practicas exitosas: Aula multigradual y multiedad para niños, niñas y jóvenes adultos con discapacidades. En dicha experiencia se concluyó que el aula multigradual es un programa para favorecer la integración de niños, niñas y jóvenes con discapacidad al aula regular y para

facilitar su tránsito fluido por los distintos grados escolares hasta culminar la educación media. Para lograrlo, se basa en un modelo individualizado de tratamiento de las potencialidades de cada estudiante, con apoyo de la filosofía y de los principios de enseñanza y de aprendizaje del programa escuela nueva. La experiencia reconoce la diversidad como el principio central que orienta su quehacer pedagógico.

Para lograrlo recurren a la filosofía y planteamientos del programa escuela nueva, del cual aprovechan los siguientes principios: respeto al ritmo y estilo de aprendizaje del estudiante; promoción flexible; construcción de conocimiento a partir de la vivencia y experiencia vital del estudiante; enseñanza centrada en la actividad del estudiante, desarrollo autónomo y trabajo por proyectos que, a la manera de ejes transversales, permiten el tratamiento de los temas y contenidos del plan de estudios.

Cortés y Villamarín (2009), en su investigación: *Prácticas educativas en Escuela Nueva*, centraron sus estudios en la descripción de las prácticas pedagógicas de los docentes que trabajan con el modelo educativo escuela nueva. Dentro de sus hallazgos, evidenciaron que los docentes no comunican a los estudiantes una metodología de trabajo para cada clase, prima el trabajo con las guías y aunque estas presentan muchas actividades dinámicas, en algunos casos el trabajo en el aula se vuelve rutinario y monótono. Respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados. La interacción entre grupos y grados es escasa, se da en la clase de educación física y solo un docente lo hace en otras áreas. Dos de los maestros entrevistados demuestran poco acompañamiento a sus estudiantes. En la práctica hay deficiencias en la aplicación del modelo por parte de algunos docentes debido a la falta de capacitación y seguimiento al proceso por parte de las entidades responsables.

Las prácticas educativas de los maestros evidencian la promoción de valores como tolerancia en las acciones cotidianas, el respeto, las buenas maneras, la responsabilidad y la cooperación permitiendo con ello el crecimiento personal y el desarrollo de los niños. Sin embargo, priman los ambientes de monotonía escolar, la tendencia a estandarizar los estilos de aprendizaje y el poco dinamismo de las clases

Las búsquedas de antecedentes demuestran que, a nivel local, las prácticas educativas están dadas desde el paradigma de la integración, se sigue incorporando la práctica tradicional al interior de la Escuela Nueva por lo que se hace necesario promover procesos investigativos relacionados con esta línea, teniendo en cuenta que ésta plantea una estrategia diferencial y

flexible dadas las exigencias actuales de atender a la diversidad. Se encontró también en los resultados de las investigaciones, que algunas prácticas educativas de la Escuela Nueva no responden a las necesidades particulares de la población diversa, cuya metodología debe replantearse para dar respuesta a procesos de inclusión en el marco de una educación para todos.

El contexto en el cual se realizó este estudio es en el municipio de Quinchía Risaralda, cuenta con una política pública en el plan de Desarrollo Municipal llamado “Quinchía Primero 2016-2019”, cuya Misión, hace referencia: que Quinchía a través de la gerencia y la prevalencia del interés general, logrará un desarrollo participativo de las comunidades, con justicia, solidaridad y convivencia social, además gestionará recursos para apalancar el desarrollo territorial sostenido y sostenible para lograr un Quinchía posicionado en el desarrollo regional.

De esta manera, la investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Miracampos del municipio de Quinchía Risaralda, perteneciente al sector rural que ofrece educación a la comunidad desde el grado cero hasta el grado once (11). Cuenta con las escuelas de Juantapado, Buenavista, El Higo, Batero, Moreta, con una población en su totalidad de 650 estudiantes. Por pertenecer al sector rural y teniendo en cuenta las necesidades de la comunidad del campo, se implementa el modelo pedagógico Escuela Nueva: el cual según Colbert (2008), fomenta un contexto de aprendizaje positivo, en el que los alumnos trabajan activamente y en estrecha colaboración con las comunidades locales.

El programa de estudios se adapta al ritmo de aprendizaje de cada niño, con lo que se mejora los rendimientos académicos. Dentro del modelo pedagógico y las políticas educativas de la Institución Educativa Miracampos contempla a través del PEI el tema de la educación Inclusiva en el horizonte institucional y en los derechos de los estudiantes desde el enfoque de las necesidades educativas. Este documento manifiesta la necesidad de ayudas profesionales en el campo de la salud para atender a la población y a partir de estas ayudas se pueda elaborar adaptaciones curriculares.

La sede educativa en la cual se desarrolló la investigación es la escuela número 5 llamada Buenavista perteneciente a la sede central Institución Educativa Miracampos, es una sede que cuenta con infraestructura en buen estado amplias zonas verdes, baños para cada grado, biblioteca, sala de sistemas, restaurante escolar y un aula de clase grande. En ella están matriculados 54 estudiantes de los cuales 13 conforman los grados de preescolar y primero (aula multigrado), distribuidos de la siguiente manera; 6 mujeres y 7 hombres todos en edades entre 4 años - medio y 6 años. Por tal razón, para

atender a las necesidades de cada uno se emplea y se trabaja desde el modelo pedagógico escuela nueva - varios grados al mismo tiempo, ubicándose en mesas trapezoidales.

De acuerdo, a la caracterización, la diversidad y la vulnerabilidad de la población atendida, la sede cuenta, además de los 54 estudiantes ubicados en zona rural en condición de pobreza y familias analfabetas, 10 estudiantes que vienen de familias desplazadas por la violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, 5 estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, 3 niños con extra edad, según los reportes escolares demuestran que algunos de estos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse.

En el recorrido por los antecedentes y el estado del arte se muestran avances en torno al reconocimiento de la importancia de la atención a la diversidad en la Escuela, las investigaciones en materia de Educación Inclusiva evidencian la necesidad que desde lo gubernamental se garantice la ejecución de políticas estatales que favorezcan una Educación para todos. Desde las Instituciones Educativas se observa la necesidad que las políticas permeen las prácticas educativas y desde los maestros se requiere que sus prácticas demuestren el cambio de paradigmas a favor de una educación para la diversidad, para todos y todas, teniendo presente el contexto de vulnerabilidad de los estudiantes.

Los antecedentes investigativos nacionales e internacionales evidencian la descripción del contexto institucional el cual no es ajeno a lo que pasa en otros contextos, por lo que el aporte de este estudio trasciende y puede constituirse en una contribución valiosa para el desarrollo de investigaciones que comparten este mismo ámbito problemático.

Teniendo en cuenta las especificaciones de la población y su contexto en el cual el modelo educativo de Escuela Nueva pretende dar respuesta a las condiciones de vulnerabilidad, es importante comprender, las prácticas educativas de tal manera que se pueda identificar los rasgos que las caracterizan desde el enfoque de la educación inclusiva.

En este sentido y considerando que el aula cuenta con un modelo pedagógico flexible, se considera importante dar respuesta a las siguientes preguntas orientadoras:

¿Las estrategias pedagógicas son las más adecuadas para atender la diversidad en el aula?

¿La atención a la diversidad ha hecho por sí mismo cambio de paradigmas del maestro?

¿De qué manera alcanzar una verdadera transformación en las prácticas educativas que respondan a los procesos de inclusión?

A partir de los anteriores interrogantes surge la pregunta de investigación: ¿Qué características de las prácticas educativas realizadas en un aula multigrado de una Institución Educativa del municipio de Quinchía Risaralda aportan a la construcción de la Educación Inclusiva?

Metodología

Este apartado define y explica el diseño metodológico, la unidad de análisis y de trabajo, las técnicas e instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación.

La investigación se enmarcó en un enfoque comprensivo tomando como referente a Mardonés (1991), quien habla de la tradición aristotélica, ya que se parte de la observación de un fenómeno social sobre el cual se reflexiona para comprender sus características, en el caso de esta investigación, se develó e interpretó los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado de la institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo escuela nueva del municipio de Quinchía Risaralda. Utilizando como estrategia metodológica el estudio de caso intrínseco o único planteado por Stake (1999), El objetivo primordial del estudio de un caso no es la comprensión de otros. La primera obligación es comprender este caso. En un estudio intrínseco. el caso está preseleccionado. En un estudio instrumental, algunos casos servirán mejor que otros. Algunas veces un caso “típico” funciona bien, pero a menudo otro poco habitual resulta ilustrativo de circunstancias que pasan desapercibidas en los casos típicos. pág. 17. En este orden de ideas, se plantea un diseño metodológico guiado por el círculo hermenéutico Gadameriano, el cual es importante en la medida en que, dentro del contexto las palabras y frases cobran sentido, sin desconocer su carácter polisémico. (Cárcamo, 2005). Esto implica un ir y venir entre la teoría y los datos, para sistematizar el proceso de interpretación y comprensión.

Unidad de análisis

En este estudio la unidad de análisis hace referencia a los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado de la Institución Educativa Miracampos sede- Buenavista modelo Escuela Nueva del municipio de Quinchía Risaralda.

Estas características fueron observables mediante las categorías emergentes que se describen a continuación:

Tabla 1 -Categorías y subcategorías emergentes

Categoría1: Estrategias Didácticas Para Zabala (2000), Díaz y Hernández (2002), (tomando como referente a Mayer, 1984; Shuell, 1988; West, Farmer y Wolf, 1991) y Arroyave (2002), las estrategias didácticas, entendidas en nuestra investigación como estrategias de enseñanza, son las secuencias y procedimientos establecidos por el docente para promover el aprendizaje significativo en los estudiantes.	Subcategoría 1.1: Estrategias Discursivas Coll y Onrubia, 2001) dice que “(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24). Subcategoría 1.2: Actividades Según Zabala (2000): se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc. Subcategoría 1.3: Estrategias Organizacionales Son otras formas de organización en el aula (grupos fijos y móviles, trabajo en equipo e individual), lo que responde a nuevas concepciones en el ámbito educativo. A partir de esto, el trabajo en equipo cobra importancia al fomentar la socialización y la cooperación y así atender los diferentes ritmos de aprendizaje, promoviendo el aprendizaje entre iguales (Zabala, 2000). Subcategoría 1.4: Apoyos Arroyave (2007, p. 25) “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”
---	--

Categoría 2: Clima Escolar Martínez (1996, p.118): Definimos pues el clima atmosfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor.	Subcategoría 2.1: Pacto de Aula (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). El pacto de aula es mucho más que un acuerdo entre estudiantes y docentes, pues implica no solamente el intercambio de conocimientos, la negociación de saberes de todo orden y la transacción de las comprensiones, concepciones e ideales individuales o colectivos sobre la vida que les configuran como sujetos sociales, culturales y de derechos, sino también el reconocimiento del contexto social donde se halla inscrita el aula. Subcategoría 2.2: Participación Es la intervención de los ciudadanos en la toma de decisiones respecto al manejo de los recursos y las acciones que tienen un impacto en el desarrollo de sus comunidades. En este sentido, la Participación Social se concibe como un legítimo derecho de los ciudadanos más que como una concesión de las instituciones.
--	---

Categoría 3: Gestión Escolar La gestión educativa es un proceso orientado al fortalecimiento de los Proyectos Educativos de las Instituciones, que ayuda a mantener la autonomía institucional, en el marco de las políticas públicas, y que enriquece los procesos pedagógicos con el fin de responder a las necesidades educativas locales, regionales. Ministerio de Educación Nacional (2008), Guía N°34- guía para el mejoramiento Institucional.	Subcategoría3.1: Política- PEI La gestión escolar está constituida por cuatro áreas de gestión: área de gestión directiva, área de gestión pedagógica y académica, área de gestión de la comunidad y área de gestión administrativa y financiera. Ministerio de Educación Nacional. Guía N°34- (2008), guía para el mejoramiento Institucional.
--	---

Fuente: creación propia

Unidad de trabajo

Para este caso la unidad de trabajo hace referencia a la docente con formación y orientación específica en la enseñanza de la básica primaria, licenciada en pedagogía infantil y los 13 estudiantes del aula multigrado (preescolar y primero), de una Institución Educativa del municipio de Quinchía Risaralda, de los cuales 6 son mujeres y 7 hombres todos en edades entre 4 años - medio y 6 años. La sede cuenta con estudiantes matriculados que vienen de familias desplazadas por la violencia, 1 niña con trastorno de déficit de atención, estudiantes en condición de discapacidad cognitiva, niños con extra edad y según los reportes escolares demuestran que algunos alumnos han aprobado los años escolares sin alfabetizarse. De acuerdo, con los reportes académicos dados por la docente en los periodos 1 y 2, una estudiante está promovida en el grado primero, pero en periodo de prueba ya que, el año anterior no alcanzó a aprobar los derechos básicos de aprendizaje para dicho grado, sin embargo, continua con las mismas dificultades para avanzar en los procesos lectores y escritores. En el grado preescolar un estudiante no cuenta con la edad necesaria para estar en dicho grado, según las observaciones de la docente presenta dificultades para desenvolverse en las actividades y ambiente escolar dado el grado de madurez. Además, se evidencia un nivel académico más bajo para el grupo de estudio, sustentado por los registros académicos, seguimientos de aula, la ausencia en la presentación de tareas escolares y poco acompañamiento de las familias.

En cuanto al núcleo familiar, (de acuerdo con la caracterización de los estudiantes) está conformado en su mayoría por madre cabeza de hogar, o por los abuelos los cuales trabajan en el campo en las distintas fincas de la vereda.

Por tal razón, para atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes se emplea y se trabaja desde el modelo pedagógico escuela nueva, modelo incluido en el PEI Institucional- varios grados al mismo tiempo, ubicándose en mesas trapezoidales, uso de cartillas para cada estudiante dependiendo del grado escolar, la escuela cuenta con infraestructura en buen estado amplias zonas verdes y un amplio espacio educativo (salón).

Técnicas e instrumentos de recolección de información

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Técnicas de recolección información empleados por la docente del grado preescolar y primero.	Instrumentos de análisis
Observación Participante - (Auto observación)	Video –grabación de las clases. Diario de campo: registro de la observación. Transcripciones de las grabaciones.
Entrevista semiestructurada	Plan de preguntas semiestructuradas y Audio- grabación de la misma.
Revisión y análisis documental	Instrumentos del Modelo Escuela Nueva: (cuaderno viajero, diario de campo existentes en el aula de clase). Planeaciones de la docente. PEI de la Institución Educativa. Producciones de los estudiantes de acuerdo con las clases observadas.

Fuente: Construcción propia

Es importante definir las técnicas e instrumentos que se llevaron a cabo para recolectar y analizar la información:

Es importante definir las técnicas que permitieron la recolección de la información, en la que la observación participante según, Guasch (1996), Desde un punto de vista teórico la observación participante es un instrumento útil para obtener datos sobre cualquier realidad social; si bien en la

práctica la observación participante se emplea para obtener datos sobre realidades a las que resulta difícil aplicar otro tipo de técnicas. (Pág. 30), La auto observación, constituye un procedimiento de aprendizaje/ conocimiento inverso del realizado en la observación participante, para la cual fue necesario la elaboración de un consentimiento informado. Esta técnica permitió registrar todo lo sucedido en el contexto, perteneciente a la actividad en el aula entre la docente y los estudiantes de grado preescolar y primero, utilizando como instrumento la video grabación en un lapso de 2 horas diarias durante 2 semanas, es decir 20 horas de intervención pedagógica que garantizó en el observador la cantidad de información necesaria para el análisis.

Teniendo en cuenta, los datos observados en la práctica educativa, se hizo necesario registrarlos en el diario de Campo pues este, fue uno de los instrumentos que día a día permitió sistematizar las prácticas observadas. “El diario de campo permitió al investigador un monitoreo permanente del proceso de observación. Útil para la docente ya que, se tomó nota de aspectos que consideraron importantes para organizar, analizar e interpretar la información que se fue recogiendo. El diario de campo permitió enriquecer la relación teoría-práctica” (Bonilla y Rodríguez, 2014).

Otra técnica de recolección de información fue el análisis documental en palabras de MacDonald y Tipton (1993, p.188), parte de la revisión y análisis de documentos que fueron elaborados y creados con la intención de registrar el mundo social y que dicen algo sobre los valores, intereses y propósitos de aquellos que las encargaron o produjeron. Para efectos de esta investigación se tuvo en cuenta el análisis del PEI Institucional, Instrumentos del Modelo Escuela Nueva: (cuaderno viajero, diario de campo) Producciones de los estudiantes de acuerdo a las clases observadas, y planeaciones de la docente, cuyo análisis facilitó recolectar o leer los datos a la luz de la teoría.

Otro instrumento que permitió recoger información fue la entrevista, la cual según Flick (2004), se caracteriza por tres criterios principales: el primer criterio centrado en el problema, es decir, la pertinencia acerca de la problemática social, el segundo criterio la orientación, es decir, las modificaciones que se puedan generar demostrado en la orientación que tienen las preguntas respecto a los diferentes actores; y el último criterio, la orientación al proceso de investigación y en la manera de comprender el problema de investigación.

Dicho instrumento permitió recoger la información que no se pudo sustraer de la Observación y el Análisis documental, por lo que sus datos se

elaboraron a partir de un plan de preguntas semiestructuradas sometidas a prueba piloto y validación por expertos. La entrevista evidenció 12 preguntas, realizadas a 4 estudiantes seleccionados en forma aleatoria en los grados preescolar y primero.

Procedimiento empleado para la validación de las categorías

Este proceso inició con la captura de la realidad mediante la observación participante, el análisis documental y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección de datos; como instrumentos, se usaron el diario de campo y video-grabación (con previo consentimiento informado).

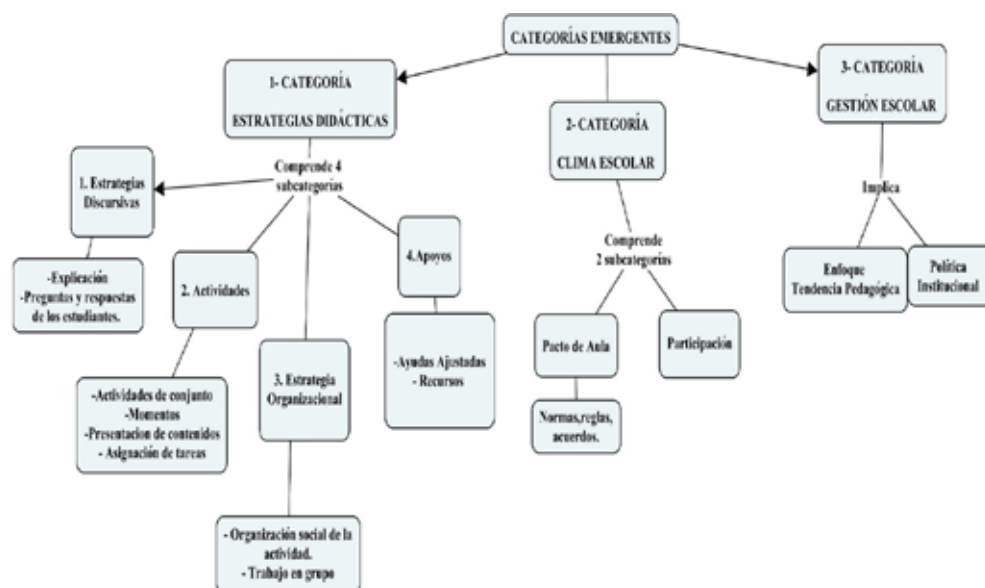
Dicho procedimiento se dio en tres momentos; primero codificación abierta, entendida como el proceso analítico por medio del cual se identificaron los conceptos y se descubrieron los datos para generar categorías (conceptos que representan fenómenos). Es decir, se marcó y codificó las transcripciones surgidas de la observación participante, realizándose un listado de códigos como; (bienvenida, preguntas y respuestas, momentos de la clase, interacción, trabajo grupal, diálogo, explicación etc.) los cuales se reexaminaron y re afinaron continuamente descubriéndose así nuevas categorías; segundo, con la codificación axial, se relacionaron las categorías puesto que, agruparon los datos nuevamente lográndose conexiones entre categorías y datos involucrando. En un tercer momento se dio la codificación selectiva, ya que, fue un proceso de integrar categorías para validar las relaciones y completarlas. Reorganizar las categorías o códigos alrededor del fenómeno. A lo largo de todo el proceso se dio una relación teoría- datos; lográndose la saturación teórica, finalmente, se confrontó la observación participante, el análisis documental y la entrevista en un proceso de triangulación, para este caso etnográfico se utilizó el Intramétodo (Denzin y Lincon, 2005), el cual permitió dar validez a los datos.

Análisis y discusión de los resultados

A continuación se presenta el análisis y la discusión de los resultados de la investigación, a partir de las observaciones, entrevistas semiestructurada y análisis documental, realizadas acerca de los rasgos que caracterizaron la práctica educativa realizada en el aula multigrado de una Institución pública, esta permitió identificar tres grandes categorías emergentes la primera; estrategias didácticas, la segunda, clima escolar y la tercera gestión escolar, cada una con sus respectivas subcategorías.

Discusión y Resultados

Figura 1. Mapa categorial emergente a partir de la triangulación y validación de los datos



Fuente: construcción propia.

Categoría 1- Estrategias Didácticas

Al interior de la categoría de estrategias didácticas se pudo identificar las estrategias discursivas entendidas esta como aquella ayuda dirigida a orientar y guiar los aprendizajes de los alumnos en la dirección de las intenciones educativas que intentan construir una versión conjunta y compartida de conocimiento. Respecto a esto, Mercer (como se citó en Coll y Onrubia, 2001) dice que “(...) son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24).

La estrategia discursiva que se privilegia es la rutina de preguntas y respuestas en el aula, esta podría ser una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, pero si bien hay buenas razones para utilizar tales rutinas, también, hay algunas buenas para utilizarlas esporádicamente y solo como parte de un repertorio más amplio de actividades comunicativas. Se puede concluir, que las preguntas y respuestas a los estudiantes presentados en la práctica educativa estudiada limita la oportunidad que el

alumno tiene para contribuir a la clase, pues la intención comunicativa está más dada desde la comprensión del tema por parte de la docente que por la comprensión que deberían adquirir los niños y niñas.

Se prefiere en la práctica educativa de la docente el dominio de un modelo el cual se centra el aprendizaje en los contenidos ya que, la clase observada hace referencia a la repetición de memoria de palabras e imágenes tomadas de un cuento con las cuales se construyen unas nuevas y se enfatiza en el abecedario y el uso del mismo, bajo este modelo, las interacciones que se efectúan en el aula escolar son de carácter unidireccional, de la docente hacia sus alumnos. En este modelo, el maestro juega un papel protagónico, porque se considera que el conocimiento reside en ella, los estudiantes son receptores pasivos y los contenidos sólo son transmitidos sin significación o relevancia, en este caso, los contenidos se aprenden en forma memorística. Es importante considerar que en este tipo de enseñanza y aprendizaje no se toma en cuenta las experiencias cotidianas que cada estudiante desarrolla en su contexto. Este aspecto de la Docente coincide con el hallazgo encontrado en la investigación de los autores Cortés y Villamarín (2009), Magister en Educación de la Universidad de Santo Tomas, “Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva”, donde se evidenció que la mayoría de los docentes tienen conocimiento teórico del modelo, saben sus características como; flexibilidad y adaptabilidad de los materiales didácticos, cuidado del medio ambiente, fomento del liderazgo y sus competencias para la convivencia, nueva organización del aula mesas que faciliten el trabajo en grupos pequeños, formación de docentes en cuanto al modelo, además, la forma de aplicarlo y los diferentes componentes, sin embargo, a nivel práctico, no todos los docentes lo aplican de manera pura, se observa que algunos de ellos tienden a trabajar de manera tradicional.

Dentro de esta categoría emergió la subcategoría de las actividades que Según Zabala (2000); se puede considerar actividades a una lectura, una investigación bibliográfica, una toma de notas, una observación, una aplicación, una ejercitación, el estudio, etc. Son unas relaciones interactivas entre profesores y alumnos, una organización grupal, unos contenidos de aprendizaje, unos recursos didácticos, una distribución en el tiempo y el espacio, un criterio evaluador, etc.

No se observa en la docente coherencia, entre la ejecución de las actividades y la planificación de las mismas, esto puede significar que, aunque son actividades propias del modelo escuela nueva y la docente las asume en el aula y crea espacios para que se desarrollen con los estudiantes estas siguen siendo acciones rutinarias y repetitivas en las cuales los estudiantes

no tienen participación, y no hacen parte de la consciencia del maestro en su reflexión diaria al no estar registradas en los planes de estudio ni las planeaciones de clase.

Así mismo, para la subcategoría estrategias organizacionales según Zabala (2000), se entiende como la aparición de diferentes modelos organizativos es la respuesta a las nuevas inquietudes en la enseñanza, a las diferentes concepciones educativas y a los conocimientos psicopedagógicos. Se define el trabajo en equipo como medio para fomentar la socialización y la cooperación, para poder atender los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje, resolver problemas de dinámica grupal, y hacer posible el aprendizaje entre iguales, etc.

Como se observó en lo encontrado en la investigación: Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva, de los autores Cortés y Villamarín (2009), respecto a las estrategias pedagógicas para el trabajo multigrado, sus hallazgos confirman que la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados y la interacción entre grupos y grados es escasa, dichos hallazgos coinciden en lo encontrado en este estudio respecto a que aunque el modelo en la escuela nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la práctica educativa de la docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares. Este tipo de estrategia organizacional no responde a la educación inclusiva, ya que, en el aula rural el proceso de aprendizaje de los niños parte de una estructura de aprendizaje colaborativo.

El análisis evidenció que para la subcategoría apoyos, según lo aportado por Arroyave (2007, pág. 25) “...el apoyo es considerado como todas las actividades conjuntas que aumentan la capacidad de una Institución Educativa para dar respuesta a la diversidad del alumnado”. Se traslada de una concepción del apoyo como intervención de tipo terapéutico, remedial y/o de rehabilitación ejecutado por expertos, a un carácter más paliativo que preventivo. Este aspecto se articula al Proyecto Educativo Institucional (PEI), en la que pueden participar los distintos miembros de la comunidad educativa, y que puede dirigirse a cualquier ámbito, área o persona de esa misma comunidad.

La docente empleó las ayudas y los apoyos como actividades extras que no están incorporadas en la dinámica del aula al interior de la jornada escolar, a manera de una actuación diferencial para ciertos estudiantes que no han logrado el aprendizaje en los mismos espacios que se ha logrado para el resto, en este orden de ideas los apoyos no están dando respuesta a lo

manifestado por Ainscow (2012) en cuanto a que las actividades no están contribuyendo a la atención a la diversidad. Por consiguiente, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho, y conlleva desarrollar estrategias de enseñanza aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos.

Categoría 2. Clima escolar

Podría pensarse que un buen clima en la clase o la actuación positiva continuada de los profesores pueden hacer innecesarias las reglas de disciplina, pero sería no caer en la cuenta de que esas reglas de actuación son los puntos de apoyo que hacen posible ese buen clima escolar. Dicha categoría contempla el pacto de aula y la participación, por lo tanto; No se evidencia una participación por parte de los estudiantes en la construcción de las normas y los acuerdos para una sana convivencia, se desconoce que el pacto de aula es una estrategia para facilitar y garantizar la armonía en el aula escolar. No se refleja lo que según Ainscow y Booth (2000, p.14) al hablar de las prácticas inclusivas dice: “Estas deben reflejar la cultura y las políticas inclusivas, es intentar asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta el conocimiento y la experiencia de los estudiantes”.

El modelo escuela nueva propone que en las instituciones educativas se construya el manual de convivencia en conjunto con los estudiantes, padres de familia y comunidad en general, de esta manera son ellos mismos los que construyen las “ normas ” con orientación de docentes y directivos, permitiendo ello una mayor apropiación de compromisos y acuerdos establecidos, los cuales se empiezan a trabajar con la estrategia de gobierno estudiantil; se puede decir en este sentido que para la docente los aportes de los estudiantes en el aula de clase, se convierten en los determinantes de las normas de conductas que indican como los alumnos deben actuar en situaciones específicas, particularmente en aquellas de carácter social. Aunque se observó que los estudiantes fueron partícipes, estos respondieron a normas rígidas ya preestablecidas, y no se evidenció en las clases énfasis en la construcción del contrato didáctico y la negociación con los estudiantes que permitiera separar un tiempo para el juego, o para la conversación entre pares .

Teniendo en cuenta la apreciación en lo referente a la norma desde un enfoque inclusivo el actuar de la docente no está determinada por una política institucional en la cual la norma se constituya en un conjunto de posibles acuerdos a partir de los cuales se generan actos de convivencia, participación

libre y responsable posibilitando el desarrollo de la conciencia individual y colectiva sino que es un proceso unidireccional en el que los estudiantes tienen una mínima participación en las directrices para regular sus conductas en el ambiente escolar.

Así mismo, la participación no está siendo vista como una oportunidad para compartir experiencias, oportunidades y tomar decisiones que surgen en la interacción con el otro sino por el contrario la docente está desaprovechando las características particulares del aula en cuanto a la diversidad del alumnado y las necesidades de estos, por lo tanto difícilmente se podrá dar respuesta a uno de los objetivos de la educación Inclusiva como lo es potenciar y favorecer la escuela en igualdad de oportunidades.

Categoría 3 -Gestión escolar

La gestión escolar en los establecimientos educativos de acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (2013), es un proceso sistemático que está orientado al fortalecimiento de las instituciones educativas y a sus proyectos, con el fin de enriquecer los procesos pedagógicos, directivos, comunitarios y administrativos; conservando la autonomía institucional, para así responder de una manera más acorde, a las necesidades educativas locales, regionales y mundiales.

De acuerdo al PEI institucional, este plantea el modelo escuela nueva, el cual atiende a población rural en condición diversa, por lo tanto, promueve un aprendizaje activo, participativo y colaborativo, un fortalecimiento de la relación escuela-comunidad y un mecanismo de promoción flexible adaptado a las condiciones y necesidades de la niñez. La promoción flexible permite que los estudiantes avancen de un grado o nivel al otro y terminen unidades académicas a su propio ritmo de aprendizaje. (Colbert, 2008).

Se puede entonces decir que la Institución Educativa cumple desde su PEI la ejecución de un modelo que responde a unas necesidades específicas de la población Rural.

Al interior del aula la tendencia pedagógica se observa en cuanto se tienen en cuenta algunos elementos propios de la escuela nueva como lo es los rincones escolares. El modelo escuela nueva promueve, Un nuevo rol del docente como facilitador. En la práctica educativa de la docente se evidencia la aplicación de un instrumento de aula propio del modelo como lo es el rincón del trabajo, que potencia en los niños su capacidad de observación, creatividad, reconocimiento y respeto por el trabajo de los demás.

En cuanto, al direccionamiento estratégico se determina la necesidad del desarrollo de competencias, valores y liderar procesos de calidad. Clara-

mente, enuncia la inclusión como principio, pero éste al igual que los demás no se desarrolla ni se define a profundidad.

Desde lo que plantea el apartado del pacto de convivencia, se observa como la Institución asume una atención diferencial desde un enfoque de integración dirigido a una población específica, en este caso a las personas con discapacidad en relación a su incorporación a la escuela ordinaria, se observa que a pesar de tener un modelo flexible evidente en el PEI este no está dando una respuesta adecuada a todos los sujetos dentro del currículo ordinario. Es decir, en su enfoque se preocupan por la atención primordial a la población con N.E.E considerando que este tipo de estudiantes son los que requieren mayor atención e inclusión para proporcionar aprendizajes y las condiciones adecuadas para su atención, desconociendo las otras poblaciones propias del contexto que hacen parte de la escuela, por ello la inclusión se extiende a todo el proceso de escolarización y está relacionada con la transformación de los Establecimientos Educativos para incrementar las oportunidades de participación y éxito académico de todos los estudiantes. (Giné, 2013, p.17).

Se concluye que al interior de una educación Inclusiva no se observa en este aspecto la diversidad, las características de los estudiantes, la identificación de las necesidades de la región y de manera especial del contexto. En este sentido no se evidencia que en el pacto de convivencia y en el direccionamiento estratégico se identifiquen con el enfoque que corresponda al modelo flexible de Escuela Nueva y que por ende responda a la demanda social de la población rural, a la diversidad y vulnerabilidad que esta acoge.

Conclusiones

El propósito del estudio fue comprender los rasgos que caracterizaron las prácticas educativas en el marco de la educación inclusiva en un aula multigrado -modelo escuela nueva y teniendo en cuenta como se ha venido presentando el análisis de los datos y el árbol categorial con sus categorías y subcategorías emergentes, del mismo modo se presentan las conclusiones:

Con respecto a las prácticas educativas, las estrategias discursivas que se privilegia en la práctica de la docente es la rutina de preguntas y respuestas, esta aunque es una estrategia muy efectiva para guiar la construcción del conocimiento, en el marco de la educación inclusiva no dan respuesta a la intención comunicativa que se debe de dar para responder a las necesidades particulares de los estudiantes, ya que, en un proceso de construcción de significados compartidos en buena medida depende de las estrategias dis-

cursivas que se pueden emplear cuando se tiene un propósito de enseñanza y aprendizaje.

Por lo tanto, como se observó en lo encontrado en la investigación: “Prácticas Pedagógicas en Escuela Nueva”, de los autores, Cortés y Villamarín (2009), respecto a las estrategias organizacional para el trabajo multigrado, sus hallazgos confirman que la totalidad de los docentes desarrollan estrategias orientadas al desarrollo de la misma asignatura para todos los grados y la interacción entre grupos y grados es escasa, dichos hallazgos coinciden en lo encontrado en este estudio respecto a que aunque el modelo en la Escuela Nueva invita al desarrollo de actividades conjuntas y compartidas a partir del aprendizaje colaborativo, se evidencia una tendencia en la Práctica Pedagógica de la docente en diversificar las tareas y las actividades de acuerdo a los grados escolares.

Teniendo en cuenta el contexto de la investigación y partiendo de su Tendencia Pedagógica, el Modelo Escuela Nueva, es una innovación educativa que centra el interés en el niño y en el desarrollo de sus capacidades; lo reconoce como sujeto activo de la enseñanza y, por lo tanto, el alumno posee el papel principal en el aprendizaje, por ende ya es un modelo flexible e incluyente por lo que se hace necesario enfatizar en su análisis dado los hallazgos encontrados en la práctica y como estos aportan a la reflexión y construcción de la educación inclusiva.

El modelo escuela nueva se hace novedoso ya que, nace como una respuesta a los persistentes problemas de la educación, como es la baja calidad, eficiencia y cobertura de las escuelas rurales por ello la Fundación Casa Luker S.A. (2003), desde 2002-2003 y la Secretaría de Educación Municipal de Manizales, luego de revisar diferentes alternativas para afrontar la realidad de sus jóvenes decidieron tomar la experiencia de escuela nueva, exitosa por décadas en el área rural colombiana, y adaptarla al contexto como un escenario para la construcción de paz en estratos sociales bajos de la ciudad, contrario a lo que ocurre en los resultados de este estudio en cuanto a que, en la práctica observada se continua dando respuesta a las necesidades de los estudiantes como si se estuviera en la escuela unitaria y no al interior de un modelo flexible.

Aunque la institución pretende en su direccionamiento estratégico incorporar elementos normativos que garanticen un direccionamiento legal para la prestación del servicio educativo, se desconoce y no se ponen en práctica algunos acuerdos importantes que a nivel internacional se han consolidado como políticas que orienten y direccionen las prácticas educativas inclusivas.

Se evidencia que las características que aportan a la construcción de la Educación Inclusiva en la práctica educativa en el aula multigrado se limitan a algunas estrategias discursivas, de organización del aula, de normas y acuerdos, que se ponen de manifiesto, pero que insuficientemente responden a las necesidades específicas de los estudiantes que requieren de procesos flexibles, adaptados y transformaciones en la propia práctica.

Al comprender las diferentes formas de trabajar con el alumnado se puede identificar si ciertos aspectos de las prácticas educativas pueden ser, en sí mismas, barreras para la participación. A partir de ello, se debe potenciar la interacción entre el alumnado y el docente, y los procesos de desarrollo deben incorporar mecanismos diseñados para poder identificar las barreras que algunos alumnos puedan estar experimentando y así poder darles solución a través de una reflexión pedagógica desde un enfoque inclusivo.

Referencias

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Ainscow, M., y Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, Vol. XXXVIII, No. 1, 17-44.
- Ainscow, M., y Echeita, G. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf
- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista de Educación Inclusiva*, 5(1), 39-49.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Madrid: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. y Lledó, C. (2010). Evaluación de las prácticas educativas del profesorado de los Centros escolares: indicadores de mejora desde la educación inclusiva. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 8, Número 5. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num5/art6.pdf>
- Augustowsky, G. (2012). Las paredes del aula. El registro fotográfico en la investigación educativa, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de: <http://live.v1.udes.edu.ar/files/escedu/dt-37%20augustowsky.pdf>
- Ausubel, D. (1983). *La Teoría del Aprendizaje Significativo*. Fascículos CIEF. Sao Paulo: Universidad de Río Grande.
- Barnes, D. (1976). *Enseñanza y aprendizaje de las ciencias*. Ediciones Morata. Tomado de; [https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNk-C&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+\(1976\)&source=bl&ots=VmD-wp7bXAx&sig=dDADmHhdwV](https://books.google.com.co/books?id=MvJFDqGysNk-C&pg=PA100&lpg=PA100&dq=Barnes+(1976)&source=bl&ots=VmD-wp7bXAx&sig=dDADmHhdwV)
- Barreda, S. (2012). El docente como gestor del clima de aula, factores a tener en cuenta. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>
- Berzunza, Sánchez y Meraz. (2013). *Análisis de Estrategias Discursivas en Docentes*. Psicología y Ciencia Social ISSN (Versión impresa):

- 1405-5082 jmmd@servidor.unam.mx Universidad Nacional Autónoma de México –México Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/314/31414787005.pdf>
- Bonilla, A. y Rodríguez, M. (2014). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de, http://dateca.unad.edu.co/contenidos/401121/diario_de_campo.pdf
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y Análisis. *Revista de epistemología de las Ciencias Sociales* (23), 204-216.
- Carr y Kemmis. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Madrid: Martínez Roca.
- Carr, W. (2002). *Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Colbert, V. (2008). ¿Qué es Escuela Nueva? Recuperado de: <http://www.esuelanueva.org/portal/es/modelo-escuela-nueva.html>
- Coll, C., & Onrubia, J. (2004). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la Escuela* (45), 21-32. Recuperado de https://scholar.google.com/scholar?cluster=3572003724077733478&hl=es&as_sdt=0,5
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Selección: Entrevistas semiestructuradas.
- Guasch, O. (1996), *Observación participante*, centro de investigaciones sociológicas, cuadernos metodológicos 20, <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2011/12/CUADERNOS-METODOL%C3%93GICOS-Observaci%C3%B3n-Participante.pdf>
- Goetz, J., & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Kremer M, S. F., & Quijano V, O. (2015). *Prácticas pedagógicas, promoción de inclusión y diversidad en una institución educativa de Popayán*. *Plumilla Educativa*, 15(1), pp. 67-86. <https://doi.org/10.30554/plumillae-du.15.833.2015>
- Mogollón, O. y Solano, M. (2011). *Escuelas activas. Apuestas para mejorar la calidad de la educación*. Recuperado de: http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Active_Schools_Spanish.pdf
- Monereo, A. M. y Valdés, A. (2012). Desafíos a la formación del docente inclusivo: La identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6 (2). 89

- Moriña, A., & Parrilla, A. (2006). Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva. *Revista de Educación* (339), 517-539.
- Muntaner, J. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión. *Revista de educación*, 349, 45-67.
- Oliveira, M. (2012). Inclusión educativa de las personas con deficiencia en el contexto de las escuelas públicas del Estado de Maranhao: Políticas y prácticas. Brasil.
- UNESCO. (1990). Conferencia Mundial Sobre la Educación Para Todos. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/the-efa-movement/jomtien-1990/>
- UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Unesco. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Valles, M. (1999). Metodología de la Investigación. Recuperado de; file:///C:/Users/HP/Downloads/1344-4395-1-PB%20(1).pdf
- Verdugo, A. y Vega J. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. Salamanca: Amarú Ed.
- Vygotsky, L. (1978). Enfoque sociocultural. *Educere*, Vol. 5, No. 13, 41-44. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>
- Zabala, A. (2000). Las relaciones interactivas en clase. El papel del profesorado y del alumnado. La práctica educativa. Cómo enseñar. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/206849416/Zabala-A-2002-La-practica-educativa-Como-ensenar>

Recibido: 20 de mayo de 2019.

Aceptado: 11 de septiembre de 2019.

Pereira S, J., Corrêa H, P. y Costa R, P. R. (2019). Educación ambiental, mujeres y la Pampa Gaucha/Brasil: apuntes de una investigación. Plumilla Educativa, 24 (2), 65-84. DOI 10.30554/p.e.2.3566.2019

Educación ambiental, mujeres y la Pampa Gaucha/Brasil: apuntes de una investigación

Juliana Corrêa Pereira Schlee¹

Paula Corrêa Henning²

Paula Regina Costa Ribeiro³

Resumen

El artículo que se presenta tiene como objetivo traer algunos apuntes teóricos y metodológicos de una disertación de máster del Programa de posgrado en educación ambiental al mirar para las relaciones entre las mujeres, la Pampa y la Educación Ambiental (2019). Los caminos teóricos y metodológicos fueron acogidos a partir de lecturas de autores de la filosofía de la diferencia, como Friedrich Nietzsche y

¹ Juliana Corrêa Pereira Schlee. Magister en Educación Ambiental por el Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental de la Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Compone el Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEE-CAF/ FURG; Becaria CAPES; Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. ORCID: 0000-0002-3566-2181 E-mail: julianaschlee@gmail.com

² Paula Corrêa Henning. Doctora en Educación, es profesora de los Programas de Pós-graduação em Educação e Ciência e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Líder del Grupo de Estudos em Educação, Cultura, Ambiente e Filosofia - GEE-CAF/FURG. Becaria de Productividad del CNPq 2. Rio Grande, Brasil. ORCID: 0000-0003-3697-9030 E-mail: paula.c.henning@gmail.com

³ Paula Regina Costa Ribeiro. Doctora en Educación, es profesora de los Programas de Pós-graduação em Educação e Ciência e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande. Líder del Grupo de Estudos Gênero e Sexualidade na Escola – GESE/FURG. Becaria de Productividad 1C del CNPq. Rio Grande, Brasil. ORCID: 0000-0001-7798-996X E-mail: pribeiro.furg@gmail.com

Michel Foucault. Como estrategia metodológica fueron realizadas una búsqueda a partir de las narrativas de tres mujeres ambientalistas de la pampa. Se potencian la escritura a partir de las articulaciones entre Pampa y Educación Ambiental, contribuyendo a pensar otros modos de relaciones con el mundo y con la vida. Las mujeres aquí analizadas narran sus relaciones con la naturaleza y con la educación ambiental movilizadas por una especie de sentimiento pampeano. Tal sentimiento posee vestigios de la cultura y de la historia pampeana. Se atraviesa en sus vidas, una educación con intenso llamamiento por las relaciones de pertenencia ambiental, entendiendo lo humano como parte de la naturaleza.

Palabras-clave: Educación Ambiental, Pampa, Michel Foucault.

Environmental education, women and the "Pampa Gaúcho"/Brazil: notes on research

Abstract

This article aims to bring some theoretical and methodological notes of a Dissertation of the Postgraduate Program in Environmental Education, looking at the relations between women, Pampa and Environmental Education (2019). The theoretical and methodological paths were taken from the reading on authors of philosophy of difference such as Friedrich Nietzsche and Michel Foucault. As a methodology, an investigation was conducted about the narrative of 3 female environmentalists from Pampa. The writing is potentialized from the articulations between the Pampa and Environmental Education, contributing to the thought of other types of relation with the world and life. The women analysed, narrate their relations with nature and environmental education mobilized by a specie of pampeano feeling. Such feeling possesses traces of culture and papeano history. Goes through their lives, an education with intense appeal for the relations of environmental ownership, seeing humans as part of nature.

Key words: Environmental Eduacation, Pampa, Michael Foucault

Educação Ambiental, Mulheres e Pampa Gaúcho/Brasil: apontamentos de uma pesquisa

Resumo

O presente artigo teve como objetivo trazer alguns apontamentos teóricos e metodológicos de uma Dissertação do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental ao olhar para as relações entre mulheres, Pampa e Educação Ambiental (2019). Os caminhos teóricos metodológicos foram tramados a partir das leituras de autores da filosofia da diferença, como Friedrich Nietzsche e Michel Foucault. Como metodologia, foi realizada uma investigação a partir das narrativas de três mulheres ambientalistas do pampa. Potencializa-se a escrita a partir das articulações entre Pampa e Educação Ambiental, contribuindo para pensar outros modos de relações com o mundo e com a vida. As mulheres aqui analisadas, narram suas relações com a natureza e com a educação ambiental mobilizadas por uma espécie de sentimento pampeano. Tal sentimento possui vestígios da cultura e da história pampeana. Atravessa-se em suas vidas, uma educação com intenso apelo pelas relações de pertencimento ambiental, entendendo o humano como parte da natureza.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Pampa, Michel Foucault.

Introducción

En la relación entre Pampa y Educación Ambiental potenciamos la escritura de pensar en cómo somos afectadas nosotras, mujeres educadoras ambientales por los aspectos culturales, históricos, ambientales, sociales, estéticos de la pampa de Rio Grande do Sul/Brasil. Sin embargo, convocamos voces, perfeccionamos la escucha, provocamos, cuestionamos, compartimos charlas y mates con tres mujeres ambientalistas pampeanas. Buscamos mirar estas distintas narrativas con un devenir menor (Deleuze & Guattari, 2003), con desplazamientos posibles de lo que nos conduzca hacia una Educación Ambiental mayor.

Bajo un devenir menor, la educación ambiental se funda en un acto de revuelta con lo que se instituye, trabando resistencia a lo que se impone, a lo mayor. Entendemos que la educación ambiental mayor está entretejida por las pautas, leyes y conferencias que forman este campo de conocimiento,

que guían nuestra conducta en las formas de ser y vivir en el planeta hoy. En esta investigación buscamos observar las educaciones ambientales producidas en la pampa, en las acciones cotidianas de estas mujeres, a nivel micro político, atravesadas por un devenir menor.

En este sentido, el artículo tuvo como objetivo traer algunas notas teóricas y metodológicas de una disertación del Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA/FURG) al observar las relaciones entre mujeres, Pampa y Educación Ambiental (Schlee, 2019).

Esta investigación toma la teoría de pensamiento de Michel Foucault, filósofo francés del siglo XX. El negar las esencias, refutar el pensamiento totalizante, abandonar las metanarrativas iluministas forman parte de esa perspectiva y de esa mirada, edificando el pensamiento a partir del mundo o de aquello que entendemos como siendo el mundo (Veiga-Neto, 1995). A través de esos desplazamientos, nos parece importante pensar, en esta investigación: ¿qué Educación Ambiental es posible en tiempos de graves problemas ambientales?

Repensar este campo del saber, así como el de la Educación, reorientando nuestras prácticas diarias como investigadoras, educadoras-ambientales, profesores, quizás sea un ejercicio necesario en nuestros días.

En una perspectiva foucaultiana, no hay como entender la ciencia como un camino a explorar para superar esos conocimientos, pero partimos de la constatación de que la ciencia es un tipo moderno de discurso - científico, formal, unitario - organizado en el interior de nuestra sociedad, donde el mundo moderno y la ciencia se constituyeron juntos. Al relacionar conocimiento-poder, Foucault (2011) se centra en analizar los efectos del poder y cómo él actúa en la constitución de saberes. Con eso, debemos entender el poder como una red productiva que influye profundamente, que forma saberes y produce discurso.

Basadas en eso, asumimos una responsabilidad política y ética al hacer la investigación, enmarcamos posiciones, hacemos elecciones, nos vimos comprometidas al medio de la investigación cuestionando la neutralidad de la ciencia moderna. Asumimos nuestro compromiso en esta investigación, mirando la trayectoria de vida de la investigadora para las relaciones que se establecen entre las mujeres de la pampa gaucha, la naturaleza y la Educación Ambiental.

Al mirar algunos fundamentos de la Educación Ambiental, especialmente en las relaciones humano-naturaleza, histórica y culturalmente marcadas por la ciencia y la división, buscamos problematizar las relaciones que se establecen entre mujeres y la pampa gaucha. Maneras de relacionarse con

la naturaleza que son impregnadas por las condiciones culturales, sociales, políticas, ambientales. A través del problema de esta investigación, desarrollamos algunas cuestiones que atraviesan la investigación “¿Cómo se constituyen, para las mujeres de la pampa gaucha, las relaciones con la naturaleza?”, “¿Cómo se construyen narrativas de Educación Ambiental/Educaciones Ambientales a partir de los trabajos desarrollados por tres mujeres en la pampa gaucha?”, “¿Qué Educaciones Ambientales son posibles en los espacios de la pampa gaucha? “

Con eso queremos entender este campo de saber, las educaciones ambientales que se construyen a partir de los trabajos de tres mujeres en la pampa gaucha. Cuando hablamos en “naturaleza” y “pampa” son conceptos que no abarcan el mundo, son verdades antropomórficas como nos habla Nietzsche “Es antropomórfico de extremo a extremo y no contiene un solo punto que sea ‘verdadero en sí mismo’, efectivo y universalmente válido, dejando de lado al hombre” (2007, p.40). El problema de la relación entre las mujeres y la naturaleza en la pampa gaucha es cuestionar cómo las preocupaciones ambientales atraviesan estas relaciones actualmente y cómo el modo ecológico va construyendo un modo de ser y de vivir el mundo moderno. Pensar en lo que es tomado como legítimo y verdadero en esas relaciones es lo que hace potente esta investigación. Ante eso, nos gustaría que esos estudios contribuyan a pensar en las potentes y posibles educaciones ambientales en el contexto de la Pampa. Las relaciones de poder que se producen y constituyen líneas de fuerza en la constitución de los sujetos pampeanos y su relación con el ambiente.

La vida de lucha ambientalista de esas mujeres y sus relaciones cotidianas con la naturaleza y con la pampa fue el motivo principal para que vinieran a la superficie temas como pampa, naturaleza y Educación Ambiental. Son mujeres que se entienden como educadoras ambientales, que comprenden que educan ambientalmente y que, al contarnos sus historias de vida, sus experiencias vinculadas a la Educación Ambiental, sus relaciones con la naturaleza y con la pampa, en un proceso de construcción tanto de sentidos de sí, de sus experiencias vividas y de los demás como del contexto histórico y cultural en que están insertadas. Con base en lo que se ha dicho hasta el momento, delimitamos como corpus empírico de la investigación de disertación de máster (Schlee, 2019) las narrativas de tres mujeres ambientalistas.

Ante esta propuesta, realizamos una investigación narrativa. Un método de investigación cualitativo utilizado en investigaciones en el área educativa

en que hay una interacción entre el (la) investigador(a) con el sujeto investigado y el contexto social y cultural. Las experiencias de vidas narradas son objetos de análisis de ese método que investiga cómo los seres humanos experimentan el mundo.

En ese sentido, comprendemos la narrativa como una práctica social que constituye los sujetos, o sea, es en el proceso de narrar y escuchar historias que los sujetos van constituyéndose en los sentidos de uno mismo, de sus experiencias, de los demás y del contexto en el que están insertados. Ese proceso de contar historias vividas trae otra mirada a la investigación, mejor dicho, ese proceso se presenta como algo complejo porque cuando volvemos a contar estas historias, no solo recontamos hechos que nos sucedieron en otros momentos de nuestra vida, sino volvemos a contarlas tal como ellas se ponen reflejadas en nuestras experiencias presentes. De esa manera, tanto las historias como los sentidos que a ellas les damos, a medida que se vuelven a contar con el tiempo, desarrollan en los sujetos diferentes formas de ver y comprender sus propias historias. (Ribeiro & Ávila, 2013, p. 72).

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en los estudios sobre la experiencia educativa. De acuerdo con Connelly y Clandinin (1995), la razón principal para su uso es que los seres humanos son organismos contadores de historia y que (se) viven vidas relatadas. Esta metodología se centra en la experiencia humana, “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly & Clandinin, 1995, p. 12). Para estos investigadores, es correcto hablar la investigación narrativa, porque ese género es tanto el fenómeno que se investiga como el método de investigación y, además, subrayan que podemos llamar “relato” o “historia”, el fenómeno; y de narrativa, la investigación. A partir de mediados del siglo XIX se hace presente estudios que relacionan la investigación narrativa a la educación, principalmente en el área de ciencias sociales, a través de Historia de Vida, Biografía, Estudio de Caso, por ejemplo, que abarcan diversos temas.

El valor central de la investigación narrativa deriva de la calidad de sus “temas”. La narrativa y la vida van juntas y, por lo tanto, el atractivo principal de la narrativa como método de su capacidad de reproducir las experiencias de la vida, tanto personales como sociales, en formas relevantes y llenas de sentido (Connelly & Clandinin, 1995, p. 43).

Los caminos metodológicos a través de la investigación narrativa se muestran potentes para lo que se pretende en esta investigación, mirar las narrativas de mujeres ambientalistas y sus relaciones con la naturaleza y la pampa

gaucha. Como se ha dicho anteriormente, narrativa y vida van juntas y aquí vemos la importancia de esa metodología para la investigación realizada.

Es importante señalar que con esa metodología se optó por un modo de hacer investigación en el que tenemos la posibilidad de oír las historias de los sujetos a partir de sus voces, experiencias y trayectorias vinculadas al campo de saber de la Educación Ambiental. Hay relaciones que se establecen entre la investigadora y las involucradas en el estudio, relaciones por las cuales la propia investigadora se convierte en parte de la (re)construcción de la narrativa que es compartida, integrándose al proceso.

Hay muchas estrategias en la investigación narrativa para la producción de datos que construirán el cuerpo del análisis, pudiendo ser notas de diarios, cartas, historias de vida, escritas autobiográficas, cuento de historias, fotografías (Connelly & Clandinin, 1995). Para la investigación utilizamos las conversaciones como estrategias para obtener datos narrativos. En un primer momento realizamos una conversación semiestructurada individual y en el segundo momento, una charla de la pampa entre la investigadora y las tres mujeres ambientalistas. La Charla de la Pampa, por nosotros denominada, es el segundo momento en el que hubo una conversación en grupo teniendo como espacio-tiempo la pampa con el propósito de hablar sobre las relaciones que se establecen entre mujeres ambientalistas y la región de la pampa, la naturaleza y, además, sobre educación ambiental.

Nos atrevemos a investigar y conversar definiendo esto como un instrumento para la producción de datos en la investigación narrativa. Las conversaciones con las mujeres sean en una charla en grupo o sólo con la investigadora, parten de un hábito común de tomar mate y platicar, una costumbre propia de la pampa y que se fue extendiendo hacia otras regiones. Es en la rueda de mate con la familia, con los amigos que compartimos pensamientos, contamos experiencias vividas, recordamos acontecimientos y, también, escuchamos.

En esa perspectiva, los datos narrativos fueron obtenidos a través de conversaciones con mujeres ambientalistas de la pampa gaucha. Las participantes que colaboraron en construir esta investigación son tres mujeres que se entienden como educadoras ambientales, que educan ambientalmente en la escuela o fuera de ella, viven entre el espacio urbano y el rural de la pampa gaucha, en las municipalidades de Arroio Grande, de Herval y de Pelotas (Brasil).

Resultados del Estudio: Potencias del Pensamiento – Pampa y Educación Ambiental

Fazer fogo é cultural, no inverno e no verão. É a primeira tarefa do dia. Aquecer a água para o mate [...] (Adauto, 2016, p. 109).

Comenzamos la escritura calentando el agua y preparando el mate, como nos habla Fernando Adauto sobre la vida del gaucha y los elementos culturales de la pampa gaucha en el libro “Nosso pampa desconhecido”. El mate, también conocido como chimarrão, es una bebida preparada en una calabaza, donde ponemos yerba mate hasta una adecuada medida, un poco de agua tibia y insertamos la bombilla, como un ritual preparado desde hace siglos en este territorio pampeano el cual se extiende por la región sur de Brasil y países como Uruguay, Argentina, Paraguay.

Bebida de origen indígena del sur de América, llamada <caá-i> por los guaraníes. El hábito de tomar mate se extendió con la llegada de los colonizadores españoles, que invirtieron en expediciones en busca de la hierba, esclavizando a los indígenas. En principio, la Iglesia atribuía propiedades afrodisíacas a la yerba mate (hierba del diablo) y eso aumentó su demanda. Con la instalación de las reducciones jesuíticas, la Iglesia vino a capitular la regla y aceptar el mate para sustituir las bebidas alcohólicas entre los indígenas. Desde entonces <el caá-i> se convirtió en un hábito común y diario, como una práctica cultural que alimenta, sostiene y se consolida al amenizar las adversidades en medio de la pampa (Schlee, 2018).

Servimos el primer mate - de muchos que tomamos a lo largo de esta escritura - y, al sentir el gusto amargo de la infusión, despertamos el cuerpo y los pensamientos. A través de un ejercicio filosófico de pensar lo que somos, por qué somos y como somos, de sospechar las creencias y los sentimientos que alimentan nuestra existencia, con una mirada atravesada por la Educación Ambiental miramos a la pampa, a sus costumbres, a sus habitantes, su historia, su cultura. Y aquí vemos la importancia de potenciar la conversación entre la Pampa y la Educación Ambiental a partir del pensamiento de Michel Foucault, Friedrich Nietzsche, Félix Guattari, Ana Godoy y Paula Henning.

La siguiente fotografía, titulada “Patria Mía” por la fotógrafa argentina Celine Frers, está presente en el álbum “Gauchos” y nos hace pensar en esta patria pampa en este territorio pampeano. La fotografía muestra el acto de tomar mate como símbolo de esta patria y de esta pampa que nos abraza, que nos calienta en una fría mañana de invierno, que nos une como habitan-

Figura 1. “Patria Mía”, fotografía de Celine Frers.



Fuente: Frers (2012).

tes de este territorio, que nos constituye como cultura, como pampa, como naturaleza. En este sentido, la pampa llega a ser entendido por nosotros como un territorio inventado, fabricado, compuesto de historias, significados y experiencias, lleno de personas y paisajes naturales y culturales que están fuertemente inventando temas, formas de vivir y ser. Más allá de las fronteras políticas, la pampa se construye a partir de una cultura:

La Pampa, por su construcción histórica en las representaciones sociales, es un paisaje cultural - muy presente en la cultural regional, sea en la literatura (José Hernández, Jorge Luis Borges, Simões Lopes Neto, Cyro Matins, entre muchos otros), en la pintura (Pedro Weingärtner, Iberê Camargo, Plinio Bernhardt), en la música (aquí se evidencia sobretodo la Milonga de todos los tipos: la Chimarrita, el Tango, el Chamamé, entre otros ritmos); y además, en las costumbres, expresiones diarias, en la comida. Se resalta el mate y el asado como dos manifestaciones que más comúnmente se asocian con este paisaje. Incluso en la constitución de la mirada basada en la experiencia de apertura al horizonte, que a menudo se evoca en representaciones literarias e incluso legales/normativas. (Panitz, 2010, p. 25).

En la cita anterior, Panitz nos pone inquietudes sobre lo que pensamos acerca de la relación entre la naturaleza y la cultura, y nos preguntamos qué tomamos como naturaleza y qué como cultura en la pampa. Hemos hecho posible pensar en estos cruces en el territorio pampeano. Quizás no se deba pensar en esta relación como separación, dicotomía, sino como múltiples posibilidades de entrelazado y construcción del tema pampeano. Cuestiones importantes que se desarrollaron en las tesis doctorales de Virgínia Veira (2017) y Renata Schlee (2018).

Luego podemos preguntar: ¿Cómo es esa manera de ser y estar gaucha, que sigue actualizándose en el tiempo, percibe y produce la naturaleza? Busco el carácter contingente, no trascendental del sujeto que vive en la Pampa y construye ese discurso de naturaleza, entendiendo que, al mismo tiempo, el individuo se construye a uno mismo en ese proceso. Ese discurso de naturaleza que sujeta al sujeto, pero que, al mismo tiempo, es construido por él, puede ser puesto en suspenso. Los discursos son invenciones y como invenciones, se establecen en regímenes de verdad. (Schlee, 2018, p. 105).

En la corriente de estas autoras, con la mirada atenta, comenzamos a ver la pampa que compone el territorio a ser problematizado en esta investigación. En el entrelazamiento de Educación Ambiental y pampa, pensamos cuánto se construye culturalmente este territorio como paisaje geográfico y natural. Y aquí Guimarães (2008) nos ayuda a observar las lecturas de la naturaleza y la forma en que se ha significado históricamente en la cultura, por lo que buscamos ver la pampa como un espacio simbólico y conceptual y no simplemente como un espacio físico y territorial que se constituye diariamente y en el colectivo:

Con esto, vemos que es en la cultura, en este espacio de circulación e intercambio de significados, donde aprendemos a tratar con la naturaleza y también a establecer nuestro lugar en el mundo, es decir, saber en quién nos convertimos día a día. (Guimarães, 2008, p. 88).

Alrededor de estos significados en la pampa, nos provocamos preguntas: ¿podemos percibir rastros de estas conformaciones en una educación ambiental hecha en los intersticios de este territorio? ¿La forma en que vemos la naturaleza, la pampa, produce qué educación ambiental posible en los tiempos contemporáneos? ¿Qué posiciones asumimos como humanos en este espacio-tiempo? En la historia, en la cultura de la pampa, ¿qué posiciones se asumen ante la naturaleza?

La pampa como descripción geográfica es parte de una extensa región natural que se extiende más allá del territorio brasileño. Son regiones pasto-

rales en los tres países de América del Sur: cerca de dos tercios del estado de Rio Grande do Sul, las provincias argentinas de Buenos Aires, La Pampa, Santa Fe, Entreríos y Corrientes y la República Oriental del Uruguay (Suertegaray & Silva, 2009). En este espacio geográfico, las mujeres y los hombres de la Pampa han desarrollado culturas típicas que demuestran formas de pensar, soñar, actuar y vivir. Para esta investigación, limitamos al espacio geográfico de la Pampa en Rio Grande do Sul (Brasil).

Es importante pensar en las relaciones que se establecen entre los habitantes y este territorio pampeano al ver las condiciones de posibilidad para el surgimiento de discursos de protección y cuidado con la pampa. Como ejemplo, mencionamos el reconocimiento de la pampa como un bioma de Brasil. Esta distinción insertó la pampa en la agenda ambiental nacional, contribuyendo a acciones para proteger este patrimonio natural y cultural, lo que permitió, dentro del alcance de la legislación, destacar la importancia, singularidad y potencial de este entorno único en el mundo (Bencke, Chomenko & Anna, 2016).

El territorio pampeano estuvo y está formado por conflictos, disputas y combates, presentando una frontera en movimiento. Déjanos huellas de la historia y la cultura manifestadas en las costumbres, la cocina, la arquitectura, las artes y las leyendas. Una mezcla de espacio, paisaje, vegetación, cultura e historia, como espacio sociocultural, un paisaje cultural. Miramos el pasado con una mirada en el presente y vemos un territorio aún en conflictos y disputas. Cuando buscamos en Google por noticias de Bioma + Pampa, observamos conflictos, preocupaciones ambientales, problemas sociales y culturales imbricados en los medios de comunicación:

La Pampa ha perdido el 38% de su paisaje natural en 17 años. Mientras tanto, el área de la agricultura creció un 30% (Mansur, 2017).

La Pampa Gaucha es el segundo bioma más deforestado en Brasil. El porcentaje de deforestación en los campos del sur es del 54%. El Bosque Atlántico tiene solo el 12% del área total preservada (G1, 2012).

La pampa se convirtió en arena: el agronegocio intensifica los procesos de erosión en el bioma gaucho (Giovanaz, 2017).

Esta noticia está en la portada de las búsquedas de Google en las redes de noticias de amplia difusión, como el portal G1, la revista Época y Brasil de Fato. Miramos a los medios de comunicación como un artefacto cultural, una pedagogía que enseña y fabrica verdades: “o pampa perdeu 38% de sua paisagem natural”, “bioma mais desmatado”, “o pampa virou areia”! Los medios de comunicación, así como los artefactos culturales, se convierten en herramientas importantes para la difusión de un discurso de crisis ambiental

en la sociedad. Pero, ¿en qué medida nos ha ayudado a pensar ecológicamente sin hacer uso del miedo, la inseguridad y la incertidumbre de la vida humana? El futuro del planeta, y aquí el futuro de la pampa, junto a la crisis ambiental, se convierten en una gran preocupación hoy en día y la Educación Ambiental, un campo de visibilidades, como nos dice Henning, Ratto, Henning y Garré (2014):

Como resultado, la educación ambiental ha ganado fuerza y se ha convertido en un campo de visibilidad ante la preocupante devastación del medio ambiente. Uno de los espacios en los que circulan estos discursos de manera recurrente son los medios de comunicación, que producen verdades y conocimiento sobre la crisis experimentada en el siglo XXI. Por lo tanto, los medios de comunicación actúan como espacios potentes para la fabricación de verdades, que están instituyendo formas de vida y maneras de vivir que dan forma a nuestro comportamiento frente a la “degradación del planeta”, la crisis ambiental experimentada por nosotros y las formas de ser ecológicamente correctos, por ejemplo. (Henning et al., 2014, p. 222).

Como un campo de conocimiento cada vez más consolidado, la Educación Ambiental está presente en las acciones gubernamentales brasileñas a través de la creación de leyes federales, estatales, municipales y programas gubernamentales. También en acciones no gubernamentales, a través de ONG (Organizaciones no Gubernamentales) que trabajan con campañas y proyectos. Un campo de conocimiento que se fabrica a través de estas destacadas acciones. Las instituciones educativas también actúan en la consolidación de este campo a través de cursos, formaciones y postgrados. En el contexto escolar, a través de muchas acciones y prácticas de profesores y profesoras que trabajan con educación ambiental.

Además, hay una multitud de lugares donde enseñamos qué es la Educación Ambiental. Ella está presente en los medios de comunicación, en la radio, en los periódicos, en las revistas y en Internet. En la investigación de artefactos mediáticos, estudios realizados por el Grupo de Estudios en Educación, Cultura, Medio Ambiente y Filosofía (GEECAF), tales como fotografía (Schlee, 2018), música (Vieira, 2013, 2017), campañas publicitarias (Henning & Garré, 2014), la educación ambiental se percibe en una trama discursiva, produciendo verdades y conocimientos sobre la crisis ambiental y el futuro del planeta.

Los medios, como poderosas máquinas de la verdad, están instituyendo formas de vivir frente a una crisis ambiental que comienza. No hace mucho tiempo sufrimos una de las mayores sequías experimentadas en la pampa

de Rio Grande do Sul, por lo que no hay manera de no pensar en los cambios ambientales. Y aquí vemos la importancia de los estudios de Michel Foucault para esta investigación: cuestionar qué se considera legítimo en esta construcción y cuáles son los efectos del poder.

Lo importante, creo, es que la verdad no existe fuera del poder o sin poder [...]. La verdad es de este mundo; se produce en él a través de múltiples coacciones y en él produce efectos regulados del poder. Cada sociedad tiene su propio régimen de verdad, su “política general” de verdad: este es el tipo de discurso que acoge y hace que funcione como verdaderos los mecanismos e instancias que permiten distinguir entre declaraciones verdaderas y falsas, la forma en que se sancionan, las técnicas y procedimientos que se valoran para obtener la verdad, el estado de quienes tienen la carga de decir lo que funciona como verdadero. (Foucault, 2011, p. 12).

Quizá sea el momento de buscar fisuras para este campo muy bien consolidado como un proyecto de verdad a partir de los estudios realizados por Henning (2017) en el campo de la Educación Ambiental, lo que potencializa el hecho de pensar, además de un discurso anacrónico, además de un discurso del miedo y de la apelación. Ver la posibilidad de crear otra educación ambiental, de resistir a lo que se ha puesto de verdades y certezas extrañas, a través de un ejercicio filosófico, y de “andar en senderos torcidos”, como nos dice Nietzsche (2008, p. 65), sospechar de lo que nos hace rebaños.

Además de una educación ambiental que nos enseña la solución de problemas, conduciendo nuestras formas de vida y subjetividades, busquemos, como educadores ambientales, pensar de manera diferente, pensar, crear otras educaciones ambientales posibles (Henning, Mutz & Vieira, 2018). Otras formas de vivir con el planeta, con el lugar donde vivimos, con la pampa, abriendo un campo de posibilidades:

Se abre así, un campo de posibilidades para la educación ambiental, pues lejos de establecer “recetas” provocará un juego reflexivo constante en el que accionamos el campo filosófico. Las invenciones sólo pueden ser pensadas por aquellos que saben vivir el caos, el barajado, el sin salida. Es en ese lugar marcado por el carácter experimental de la vida que existe atravesada por la ética y la política, en el deseo de pensar el mundo en que estamos implicados, que las educaciones ambientales menores pasan por el arte de vivir aquello que se nos disipa (Henning, 2017, p. 353).

Aceptando la invitación de la autora de la cita anterior, comenzamos a mirar la pampa atravesada por una educación ambiental menor. Y aquí vemos el poder de llevar la menor de las ecologías de Ana Godoy (2008) a esta investigación. La perspectiva menor, basada en Deleuze y Guattari (2003), es

un poder del pensamiento que abandona las certezas, desafía el presente y busca la invención de desviaciones y nuevas conexiones. Esto nos permite ver la Educación Ambiental y la pampa con más devenires y menos verdades. Tan solo menor ... como un amanecer en la pampa, lavando el mate con lentos gestos, pero con un poder de pensamiento, con un cuerpo cálido y despierto para comenzar la lectura y la escritura.

Provocadas por el filósofo Michel Foucault, buscamos pensar en esta investigación como una experiencia de la vida, en la que la filosofía atraviesa la existencia misma. Pensar en lo que nos constituye como pampeanas y educadoras ambientales y cuestionar lo que tomamos como verdades las que asumimos. Es una forma de provocar el pensamiento sobre el propio pensamiento, por ello recordamos las palabras de Foucault: “se deve ter uma atitude exigente, prudente, ‘experimental’; é preciso a cada instante, passo a passo, confrontar o que se pensa e o que se diz com o que se faz e o que se é” (2006, p.219) [énfasis agregado].

Para volvernos más fuertes necesitamos ser convalecientes. Hay que detenerse para pensar, para reflexionar ideas, deseos, pensamientos. Rodeados de silencio, quizás podríamos extender nuestra mirada a las cosas que nos alejan. ¿Cómo se puede pensar, gradualmente, una y otra vez, el murmullo de los espacios colectivos? El silencio y la soledad pueden arrojarnos a nuestro encuentro con nosotros mismos. Mirar su silencio y permanecer en él requiere coraje. Un coraje para permitirse ver lo que uno piensa, lo que ve y los sentidos que se atribuyen a lo que mira. Si nuestro silencio va acompañado de tanto coraje, puede ser extremadamente poderoso para un mundo donde la obligación de hablar, defender la posición, profesar el tiempo futuro son tus acciones diarias. Tal coraje viene ligado al deseo de superar la convalecencia y volver a la actividad, siempre con más vigor. No se trata de permanecer en la soledad, sino de retirar la fuerza para, una vez de vuelta en la ética de los amigos, llenar la vida y los pensamientos con perspectiva (Henning, 2018, s / p).

En los silencios de cada mañana, acompañados por el mate, se tejió la escritura. Con el problema de la investigación en la mano, reflexionamos respecto a las ideas y los pensamientos sobre lo que constituyen los investigadores en sus relaciones con la naturaleza, la pampa y la educación ambiental. “Esa transformación de uno mismo por su propio saber es - pienso yo - algo muy próximo de la experiencia estética. ¿Por qué un pintor trabajaría si él mismo no es transformado por su pintura?” (Foucault, 2014, p. 204).

De esta manera, la investigación llevada a cabo requirió una profundización teórica. Para ello, brindamos lecturas y estudios sobre las relaciones

de las mujeres de la pampa con la naturaleza y con la educación ambiental. Discutimos la posición que ocupan las mujeres en las relaciones con la pampa en el tejido de la cultura, la historia y la tradición de Rio Grande do Sul. También observamos la literatura discutiendo la relación entre las mujeres y la naturaleza pampeana. Pero no dejamos de observar nuestro campo de conocimiento, educación ambiental, por el cuál hemos visto que las relaciones entre las mujeres y la naturaleza se han articulado en conferencias internacionales en los últimos años.

Además de eso, potenciamos la escritura al profundizar las huellas metodológicas para hacer la Charla de la Pampa con las mujeres pampeanas ambientalistas. Nuestro deseo fue crear un devenir menor para escuchar esas voces de vidas desprestigiadas, sus experiencias de vida con la educación ambiental, tanto que para esto, trazamos arte y filosofía para intensificar nuestro encuentro.

Al analizar las narrativas de estas mujeres fue necesario reflexionar sobre los modos de subjetividad y subjetivación por las formas en que estamos constituidos como individuos atravesados por un fuerte sentido de pertenencia, el sentimiento pampeano, tejido por la historia y la cultura de la pampa gaucha, por el amor y cuidado por el lugar en las relaciones entre las mujeres y la pampa, y por fin, por las señales actuales de pertenecimiento ambiental, fruto de la educación ambiental. Este sentimiento, que en cada momento se repite en las narraciones, recurre la vida de estas mujeres, en sus relaciones con la naturaleza, con la pampa, con los demás y en las relaciones con uno mismo.

Conclusiones

Con todo esto, en el curso de esta investigación, llegando al final, podemos considerar que las mujeres ambientalistas de la pampa gaucha narran sus relaciones con la naturaleza y la educación ambiental movilizadas, cruzadas, constituida por un sentimiento muy fuerte y único, el que llamamos sentimiento pampeano. Ese sentimiento tiene vestigios en nuestra cultura e historia pampeanas, así como marcas en las relaciones entre las mujeres y la naturaleza en la que descansa el cuidado del lugar. También consideramos los rasgos de una educación ambiental que forma parte de la vida de estas mujeres con un intenso atractivo para las relaciones de pertenencia ambiental, entendiendo lo humano como parte de la naturaleza.

Al analizar las narrativas, observamos en las voces de estas mujeres una educación ambiental consolidada que atraviesa la vida cotidiana, enmarcada

por la lucha ambientalista y que enseña formas de ser, vivir y sentirse pampeana. Es recurrente en las experiencias de vidas narradas una relación de amor por la pampa, un sentimiento de pertenencia que siempre se exalta durante la Charla de la Pampa: “amor por el lugar”, “amor por la tierra”, “vivir con y no en contra”, “Soy la pampa, la pampa soy yo”.

Hay un sentimiento que estas mujeres narran, afirman y viven, produciendo subjetividades tanto en la constitución del sujeto como en la trama en la que se insertan. El sentimiento pampeano, denominado por nosotros, puede entenderse como una forma de ver y pensar a través de una sensibilidad hacia la pampa.

A lo largo de esta investigación, la filosofía nos movió con inquietudes y problematizaciones sobre cómo la educación ambiental se convirtió en una experiencia en nuestras vidas y en las vidas de estas mujeres. Podemos entender cómo somos sujetos constituidos por cruces culturales, históricos, políticos, estéticos, éticos y cómo esto nos produce mujeres ambientalistas de la pampa, movilizadas por el sentimiento pampeano.

Con el deseo de ver la educación ambiental en los intersticios pampeanos, nos embarcamos en esta investigación siguiendo un camino que culmina provisionalmente en ese análisis, el cual cerramos con muchas preocupaciones y perspectivas. Este estudio nos llevó a nuevas posibilidades, a nuevos horizontes de investigación en nuestro campo de conocimiento que es la educación ambiental. ¿Cómo nos convertimos en educadores ambientales atravesados por una EA mayor y menor? ¿Cuáles son las posibilidades y multiplicidades de la EA menor? ¿Cuál es el poder de un ser menor en el momento en que vivimos? ¿Cómo pueden la filosofía y el arte mejorar las creaciones de una posible educación ambiental? ¿Es posible tener una educación ambiental menor? Quizás... Si podemos cambiar nuestra mirada y ver las acciones diarias, las micropolíticas que se expresan en prácticas pedagógicas que buscan una desterritorialización, alejándose de una educación ambiental que enseña qué hacer y cómo hacerlo en las relaciones con el Planeta y con el lugar donde vivimos y vivimos, y sobretodo, con los problemas que enfrentamos.

Crear nuevas posibilidades para pensar en la educación ambiental que escapa a la conducción de conductas, que gambetea los mecanismos y estrategias de subjetivación de una educación ambiental mayor. Empezar revueltas y resistencias a lo ya dado, ya instituido por este campo de conocimiento, nos provoca pensar en sus fundamentos y en sus bases concretas e instituidas. Además, abre grietas, ranuras en espacios más grandes para pensar de manera diferente a un nivel micropolítico. No estamos interesa-

dos en proponer modelos, sino en la posibilidad de pensar en la educación ambiental con un devenir menor, experimentando paisajes, pensando en las formas de ser y vivir a partir de ahora.

Es necesario comprometerse valientemente en un vuelo para que, a través de las prácticas de libertad, busquemos la posibilidad de pensar en la educación ambiental como un movimiento, con una sustancia ética sobre uno mismo, en las relaciones con los demás y con el lugar en el que vivimos. Terminamos esta investigación, con la esperanza de que los (las) posibles lectores (as) puedan pensar en las formas en que nos convertimos en lo que somos... educadores (as) ambientales de sus vidas y experiencias.

Referencias

- Adauto, F. (2016). O elemento humano no Pampa: o gaúcho e sua história En Chomenko, L.; Bencke, G. A. (Ed.), *Nosso Pampa Desconhecido* (pp. 85-111). Brasil, Porto Alegre: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul.
- Bencke, G. A.; Chomenko, L. y Sant'anna, D. M. (2016). O que é o Pampa? En: Chomenko, L.; Bencke, G. A. *Nosso Pampa Desconhecido* (pp 16-27). Brasil, Porto Alegre: Fundação Zoobotânica do Rio Grande do Sul. 2016.
- Connelly, M.; Clandinin, J. (1995) *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En LARROSA, J. (Ed.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2003). *Kafka, para uma literatura menor*. Portugal, Lisboa: Editora Assírio & Alvim.
- Foucault, M. (2006). Eu sou um Pirotécnico. En Pol-droit, R. (Ed.) *Michel Foucault Entrevistas*. (pp 67-100). Brasil, São Paulo: Graal.
- Foucault, M. (2011). *Microfísica do Poder*. Brasil, Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Foucault, M. (2014). *Ditos e Escritos IX. Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade*. Brasil, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Frers, C. (2012). *Patria Mía. Álbum Gauchos*. Recuperado de <http://www.celinefrers.com/fineart/gauchos#&gid=1&pid=12>
- G1, Portal de notícias da Rede Globo. (2012). *Pampa Gaúcho é o segundo bioma mais desmatado no Brasil*. Brasil, RS: G1. Recuperado de <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2012/06/pampa-gaucho-e-o-segundo-bioma-mais-desmatado-no-brasil.html>
- Giovanaz, D.P. (2017) *O pampa virou areia*. Brasil, São Francisco de Assis/RS: Brasil de Fato. Recuperado de <https://www.brasildefato.com.br/2017/01/24/o-pampa-virou-areia-agronegocio-intensifica-processos-de-erosao-no-bioma-gaucho/>
- Godoy, A. (2008). *A menor das ecologias*. Brasil, São Paulo: Editora da USP.
- Guimarães, L. B. (2008). A importância da história e da cultura nas leituras da natureza. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG*, v. 33, n.1, p. 87-101, jan./jun. Recuperado de : <https://revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/4244/4174>
- Henning, P. C. (2017). Límites y Posibilidades de la Educación Ambiental. *Bajo Palabra*. 11 (17), 341-358.
- Henning, P. C. (2018). O silêncio e a problematização como exercício do pensamento. II Seminário de Michel Foucault: Palestra Proferida em "Os

- “usos” de Foucault nas pesquisas em educação”. 12 de julho de 2018. Instituto Federal Sul Rio-Grandense. Pelotas/RS.
- Henning, P. C., Mutz, A. y Vieira, V.T. (orgs). (2018). *Educações Ambientais Possíveis: ecos de Michel Foucault para pensar o presente*. Brasil, Curitiba: Appris Editora.
- Henning, P.C., Ratto, C.G. y Henning, C.C. y Garré, B.H. (2014). *Educação Ambiental e Discurso: estratégias biopolíticas e produção de verdades*. Educ. Foco. 19(1), 221-242.
- Mansur, A. (2017). O pampa perdeu 38% de sua paisagem natural em 17 anos. Brasil: Época. Recuperado de <https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2017/05/o-pampa-perdeu-38-de-sua-paisagem-natural-em-17-anos.html>
- Nietzsche, F. (2007). *Sobre Verdade e mentira no sentido extra-moral*. Brasil, São Paulo: Editora Hedra.
- Nietzsche, F. (2008). *Ecce homo: de como a gente se torna o que a gente é*. Brasil, Porto Alegre: LP&M.
- Panitz, L. M. (2010). *Por uma geografia da música: o espaço geográfico da música popular platina*. Tesis (Maestría). Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-graduação em Geografia, Brasil, Porto Alegre, RS.
- Ribeiro, P.R.C. y Ávila, D.A. (2013). *Sujeitos, histórias, experiências, trajetórias... A narrativa como metodologia na pesquisa educacional*. En Silva, G.R. y Henning, P.C. (Org.) *Pesquisas em Educação: experimentando outros modos investigativos* (pp 71-78). Brasil, Rio Grande: Editora da FURG.
- Schlee, J.C.P. (2019) *Mulheres, Pampa e Natureza: um olhar para a educação ambiental* (Disertación de Máster). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Brasil, Rio Grande/RS.
- Schlee, R.L. (2018). *A vida, a arte e a Educação Ambiental nos atravessamentos de uma natureza pampeana*. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS.
- Suertegaray, M.A. y Silva, L.A. (2009). *Tchê Pampa: histórias da natureza gaúcha*. En PattaPillar et al. (Ed.) *Campos Sulinos – conservação e uso sustentável da biodiversidade* (pp. 42-59). Brasil, Brasília: MMA. Recuperado de file:///D:/Users/User/Downloads/campos%20sulinos_completo.pdf

- Veiga-Neto, A.J. (1995). Michel Foucault e Educação: há algo novo sob o sol? En Veiga-Neto, A.J (org.) et al. Crítica pós-estruturalista e educação. (pp. 9-51). Brasil, Porto Alegre: Sulina.
- Vieira, V.T. (2017). Naturalismo Poético-pampeano: uma potência musical do pensar. (Tesis de Doctorado). Universidade Federal do Rio Grande, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Brasil, Rio Grande/RS.

Recibido: 30 de julio de 2019.

Aceptado: 19 de septiembre de 2019.

Páez V, J.E. (2019). Prevenir el consumo de tabaco en el ciberespacio escolar de la ciudad de Pereira-Colombia. Plumilla Educativa, 24(2), 85-107. DOI 10.30554/p.e.2.3576.2019

Prevenir el consumo de tabaco en el ciberespacio escolar de la ciudad de Pereira-Colombia

Julián Enrique Páez Valdez¹

Resumen

El presente artículo estudia la relación entre herramientas tecnológicas y comunicación en salud, con el fin de comprender cómo los jóvenes utilizan los dispositivos digitales y revisar la efectividad que tendrían estos espacios para disminuir el consumo de tabaco. El trabajo utilizó un método mixto de encuestas, grupos focales y fotografía participativa, que permitió comprender cómo las redes sociales se han convertido en un espacio público digital juvenil y por consiguiente, una herramienta útil para transmitir campañas de promoción y prevención en temas de salud y políticas públicas. Los jóvenes se ven enfrentados a múltiples espacios de representación, visibilización e intercambio en línea, llevando a los jóvenes a evaluar su rol como ciudadanos digitales en múltiples ciberespacios, es por esta razón que las campañas de comunicación colaborativa y transmedia pueden ser la solución para disminuir la percepción positiva hacia el tabaco y la repetición de pares.

Palabras clave: Herramientas tecnológicas; Redes sociales digitales; Campañas de comunicación en salud; Consumo de tabaco; Ciberespacio escolar

¹ Julián Enrique Páez Valdez. Magister en Ciencias Humanas, mención información y comunicación de la Université Sorbonne Nouvelle; Doctorando en Ciencias de la Información y de la Comunicación, Université Sorbonne Paris Cité; Becario Cofund Inspire – Unión Europea y doctorando contractual Université Sorbonne Nouvelle Paris 3; Docente investigador del programa de Comunicación Social Periodismo de la Universidad Católica de Pereira; Líder del grupo de investigación: Comunicación, Educación y Cultura - COL0031566; Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5874-5767>. Correo electrónico: julian.paez@ucp.edu.co

Prevent the use of cigarette in school cyberspace of the city of Pereira Colombia

Abstract

This article studies the relation between technological tools and communication processes in health, with an aim to understand how young people use digital communication tools and thus review the effectiveness which those spaces will have as comparative tools in order to diminish the consumption of cigarette. The following work used a mixed method of surveys, focus groups and participatory photography which enabled us to understand how digital social networks have turned into a constant digital public space and consequently become a useful tool in order to provide promotion and prevention campaigns on topics of health. Young people are faced with numerous spaces of representation and exchange which currently gives young people the opportunity to assess their role as digital citizens in multiple cyberspaces. It is for this reason that collaborative and transmedia communication campaigns can be the solution to reduce the positive perception towards cigarette and the repetition of peers.

Key words: Technological tools; Digital social networks; Health communication campaigns; Cigarette consumption; school cyberspace.

Prevenir o consumo de tabaco na ciberespaço escolar da cidade de Pereira Colombia

Resumo

Este artigo estuda a relação entre ferramentas tecnológicas e comunicação em saúde, a fim de entender como os jovens usam dispositivos digitais e revisar a eficácia que esses espaços teriam para reduzir o consumo de tabaco em jovens. O trabalho utilizou um método misto de pesquisas, grupos focais e fotografias participativas que nos permitiram entender como as redes sociais se tornaram um espaço público digital juvenil e, portanto, uma ferramenta útil para transmitir campanhas de promoção e prevenção sobre questões políticas e de saúde público. Os jovens enfrentam múltiplos espaços de represen-

tação, visibilidade e intercâmbio on-line, levando os jovens a avaliar seu papel como cidadãos digitais em vários ciberespaços. É por esse motivo que as campanhas de comunicação colaborativa e transmídia podem ser a solução para reduzir a percepção positiva em relação ao tabaco e a repetição de colegas.

Palavras-chave: Ferramentas tecnológicas; Redes sociais digitais; Campanhas de comunicação em saúde; Consumo de tabaco; ciberespaço escolar.

Introducción²

El presente artículo pretende detectar cómo otros espacios públicos de intercambio informativo, argumentativo y narrativo, pueden ser útiles para disminuir el consumo de tabaco y los diferentes tipos de cáncer derivados de esta práctica, en especial, estudiando los espacios públicos digitales, como los que se derivan del uso de las redes sociales digitales y las aplicaciones web, ampliamente conocidas en la comunidad juvenil.

El consumo de tabaco en jóvenes es largamente estudiado, se ha logrado determinar por ejemplo que la edad promedio de inicio del consumo de tabaco en colombianos es cercano a los 12 años, así como se ha logrado detectar que los jóvenes de Colombia están expuestos entre un 40% y un 60% a espacios con humo de tabaco, aumentando el riesgo de tomar el hábito de fumar en un 30% (León y Bonilla, 2011).

Por otra parte, (Pérez y Pinzón-Pérez, 2005) (Pardo y Piñeros, 2010) han logrado evidenciar que cerca del 50% de los jóvenes estudiantes del país han recibido información sobre los riesgos de consumir tabaco, sin embargo, como lo afirman los mismos autores, es posible que muchos de esos consumos se den gracias a la poca efectividad de dichas campañas en espacios tradicionales, así como la transmisión a partir de modelos de aprendizaje social entre familiares y amigos, lo que permite reafirmar la importancia de estudiar espacios alternativos para emitir estas campañas.

² El presente artículo es un resultado de investigación derivado del proyecto titulado: Photoboy, una herramienta tecnológica para la promoción y prevención de diferentes tipos de cáncer causados por el consumo de tabaco, en jóvenes de la ciudad de Pereira. Financiado por la Universidad Católica de Pereira / DII-015-004

Es por esta razón que el presente trabajo de investigación se basó en estudiar las actitudes previas y estados de contemplación de los jóvenes hacia el tabaco, para finalmente contrastar cómo dichas actitudes y estados se podían modificar con la implementación de estrategias de comunicación digital basadas en la fotografía participativa, el uso pedagógico de medios y la creación colaborativa transmedia, mediante el proyecto de intervención digital denominado Photoboy, el cual buscó enviar mensajes de prevención a los jóvenes a través del ciberespacio escolar que posibilita el uso de las redes sociales digitales como Facebook.

Referente teórico

En la actualidad los medios de comunicación son utilizados como canales comunicativos por donde se introducen mensajes de tipo informativo o comunicativo a los miembros de la sociedad, es el caso del sector salud, que no se ha visto alejado de esta realidad y ha intentado por los canales tradicionales como la televisión, la radio y la prensa, promocionar hábitos de vida saludable, así como prevenir muchas de las enfermedades que tenemos en la actualidad y que sin duda alguna, se vuelven de discusión pública y por consiguiente se manejan no solo en la agenda informativa, sino también en la agenda política de la mayoría de países o regiones (Mosquera 2013), (Gerhard Maletzke, 1976)

En este orden de ideas, estudiar la relación entre medios masivos de comunicación y salud es importante, pues siempre estamos expuestos a este tipo de mensajes, sin embargo, pocas veces estudiamos su efectividad.

El rol de los medios, un acercamiento a las campañas tradicionales de prevención

Los usos mediáticos (Lull, 1978), (Mcquail et al., 1972) nos permiten identificar las funciones que deben tener los medios, y por consiguiente, los mensajes que allí circulan. Es así como podemos identificar tres funciones básicas de cualquier medio de comunicación, como espacio de circulación de la opinión pública: informar, entretener y educar. Los cuales se calculan en los tres procedimientos básicos de la construcción comunicativa: la producción, la difusión y la recepción, es allí donde se ve la importancia de estudiar los usos sociales que generan los medios de comunicación, ya que, en el caso de esta investigación, las campañas mediáticas se crean para públicos objetivos, pero pocas veces se evalúan los resultados de estas, desde los mismos usos que le dan los usuarios a los soportes desde donde reciben los mensajes.

Es importante comprender cómo el uso de herramientas tecnológicas en los espacios públicos digitales escolares se puede comprender estudiando los acercamientos teóricos de autores como (Lull, 1978) quien estudió la manera en la que las personas usan los contenidos mediáticos que circulan en cualquier soporte comunicativo. Sin embargo, el desarrollo mayor se dio con (Mcquail et al., 1972), quienes aumentaron a este acercamiento inicial una perspectiva mayor sobre las gratificaciones y sobre todo las motivaciones que llevan a las personas a usar los medios.

En el caso de (Lull, 1978) las personas usan los medios y reciben dichos mensajes para dos cosas, en un primer momento, un uso estructural, que equivale a la presencia del medio y del mensaje en espacios públicos o privados, pero que no garantizan un buen proceso de recepción informativa o comunicativa. Para el caso de este proyecto de investigación, es relevante decir que los estudiantes dentro de sus espacios públicos tradicionales y digitales, reciben y están usando contenidos de manera estructural, ya que muchos de los mensajes no son lo suficientemente interesantes para llamar la atención o simplemente los reciben cuando usan sus dispositivos en etapas inactivas, por ejemplo: muchos de los contenidos gráficos de Instagram, red social que hace parte de ese ciberespacio escolar en la actualidad, se reciben cuando el estudiante está en clases que no le generan interés y el objetivo de su uso es simplemente ser un acompañamiento a ese momento de aburrimiento.

Sin embargo, (Lull, 1978) se acercó a los usos relacionales, es decir, a esos que generan un proceso de significación en los usuarios, aquellos que después de la etnografía y observación directa ejecutada por el investigador, lograron evidenciar que facilitan la comunicación, logran identificar la pertenencia o exclusión a los grupos sociales (Anzieu y Zimmermann, 1997), posibilitan el aprendizaje social y demuestran las competencias o dominios. Esta serie de usos mediáticos pueden demostrar también la efectividad de los mensajes comunicativos, ya que el soporte en sí tiene una carga de atracción inicial con el usuario, sin embargo, es el mensaje o contenido comunicativo que allí se vehicula, el que tiene la mayor carga motivacional dentro de la relación existente entre las personas y los contenidos mediáticos en diversos soportes.

Acercando la teoría anterior al objeto de estudio evidente en este artículo, es importante saber que muchos de los contenidos comunicativos en salud se acercan a soportes bastante motivadores como lo son la televisión y la internet, sin embargo, los mensajes presentes en los mismos no son lo bastantes llamativos en los jóvenes escolares, ya que no se convierten en temas de discusión en esos espacios de intercambio tradicionales y virtuali-

zados. Tal es el caso de las campañas que se evaluaron con este proyecto y que podríamos listar de la siguiente manera

- La decisión está en tus manos: campaña de comunicación de Oncólogos de Occidente
- Conversatorios de cáncer infantil: campaña de prevención de Oncólogos de Occidente
- Generación somos +: del Gobierno colombiano en cabeza del Ministerio de la Protección Social
- Que no te metan los dedos a la boca: de la Liga colombiana contra el cáncer
- QuiteNow: app para dejar de fumar
- Cessation Nation: app para la prevención del consumo del tabaco.

Como se evidencia en la presente selección se utilizaron campañas que circulan por espacios mediáticos tradicionales como la televisión, la radio y el papel, pero también otras que usan los medios digitales para su distribución, sin embargo se evaluó sobre todo la recepción de dichas campañas, ya que la función fundamental de un medio es lograr una etapa de receptividad basada en un uso estructural (Lull, 1978) que ilustren las experiencias, generen agendas de conversación, mantengan las relaciones o creen conflictos, permitan la toma de decisiones, posibiliten en diferentes grados la modelización del comportamiento, realicen procesos de legitimación, refuercen los roles, faciliten la discusión, entre otros.

Sin embargo, hablar de los usos sociales de los medios para comprender la efectividad de las campañas de promoción y prevención en salud, es importante reconocer 4 niveles de usabilidad según (Mcquail et al., 1972) y que se basan en el entretenimiento, las relaciones personales, la identidad personal y la vigilancia, los cuales responden a esa identificación de factores sociales generalizados y que finalmente se convierten en los aspectos de obligatoriedad que deberían incluir todos los mensajes comunicativos, con el fin de llegar a un nivel de recepción claro y apropiación evidenciada por parte de los usuarios.

Desde el año 1986, la Organización Mundial de la Salud (WHO, 1986) determinó que los medios de comunicación masiva e información son espacios vitales para transmitir campañas para la promoción de la salud, enfocándose sobre todo en cómo dichos espacios pueden prevenir conductas de riesgo e influenciar en las decisiones personales o grupales que disminuyan las enfermedades en el mundo. “La comunicación en salud abarca el estudio y el uso de estrategias de comunicación para informar e influenciar decisiones individuales y comunitarias que mejoren la salud”. (Mosquera y Mateus 2003, p.1)

La encuesta mundial de tabaquismo en jóvenes (WHO, 2007) afirma que cerca de 17000 muertes anuales en Colombia se deben al consumo de tabaco, lo que lo convierte en uno de los problemas más graves en salud pública, junto con otras enfermedades no transmisibles como lo son la obesidad ligada a la falta del ejercicio y la mala nutrición.

La carta de Ottawa responde además a la necesidad de frenar la comercialización masiva y libre de un producto tan nocivo como el tabaco, ya que la industria tabacalera gasta anualmente millones de dólares comercializando sus productos en diversos países a través de 3 estrategias fundamentales: la publicidad, la promoción y los patrocinios, los cuales se presentan como herramientas que tienden a mostrar los productos que contienen tabaco como poco invasivos y peligrosos para la salud. Es importante reconocer que cada país debe aplicar sus propias políticas para la promoción y prevención, es por esta razón que en el caso de Colombia se prohíben los patrocinios tabacaleros a cualquier evento deportivo o cultural, así como las publicidades en cualquier medio de comunicación, la venta al menudeo, las campañas multimedia, así como la promoción mediante la distribución visible en tiendas y grandes superficies. Ley 1335 de 2009 (Congreso de la República de Colombia, 2009) y la Resolución 2010-380-001136-4 de la (Comisión Nacional de Televisión, 2010)

Es importante reconocer además que el consumo de tabaco se relaciona directamente con el cáncer, por consiguiente, muchos de los esfuerzos que se ejecutan para evitar su promoción abierta están dados en disminuir las muertes causadas por esta enfermedad, es por esto que el número 19 de la Colección monográfica para la lucha antitabaco, publicado por el National Cancer Institute (NCI, National Cancer Institute 1991), se hace énfasis en tres eventos importantes, primero: el desarrollo acelerado de los medios y sus tecnologías, segundo: el aumento del tabaquismo como fenómeno social y más recientemente la comprensión de la relación existente entre tabaco y cáncer.

Según el Comité Nacional Contra el Tabaquismo de Francia (Comité National Contre le Tabagisme, 2016), se necesita una difusión regular de campañas de prevención en los medios con el fin de informar al público en general sobre los efectos del consumo de tabaco, siendo entonces el artículo 12 de la convención general Antitabaco en Colombia (CCLAT, 2009), en donde se afirma que se debe luchar contra la publicidad propia de las empresas tabacaleras, hacer evolucionar y mejorar las percepciones de la población con respecto a la información del tabaco, así como “cambiar la imagen del tabaco, motivar a los fumadores a disminuir o parar el consumo, incitar a los no fumadores a seguirlo siendo, reducir el consumo en la población juvenil,

así como hacer que la sociedad hable del tema” (CCLAT, 2009), sin embargo, todas estas estrategias de prevención se desarrollan en espacios mayores que podemos llamar esferas públicas y donde se garantiza la pluralidad informativa de la opinión pública. En el caso de los jóvenes, estos espacios de intercambio se han virtualizado y la mayor parte de conversaciones juveniles se dan en línea, a través de plataformas como Facebook, Instagram, YouTube o WhatsApp.

Opinión pública y espacio público digital escolar

Históricamente, los espacios públicos han sido estudiados desde la arquitectura y las ciencias urbanísticas, cómo esos lugares físicos compartidos por los pobladores de asentamientos urbanos, sin embargo, es de vital importancia empezar por comprender cómo los espacios públicos pueden ser abstractos y estudiados desde las ciencias sociales.

Para comprender el fenómeno de los espacios públicos digitales, o esferas públicas digitales, como se le conoce en Norte América, es importante mencionar una serie de autores clave como lo son (Fraser, 1990) (Habermas et al., 1981), (Champagne, 1995), (Benkler, 2006), entre otros estudiosos de la sociología de la comunicación, quienes a partir de sus desarrollos teóricos nos han llevado a concluir que “los espacios públicos normativos, que son diferentes a los espacios públicos geográficos y espaciales, se caracterizan por convertirse en lugares abstractos en los cuales se configuran procesos de discusión, intercambio y deliberación de los asuntos de interés para la sociedad” (Valdez J-P 2016, P. 31)

Un espacio público está compuesto por individuos, instituciones y sobre todo, canales de comunicación, por donde se transmiten los mensajes propios que se intercambian entre los medios, social y culturalmente similares, creando así un territorio de discusión, mayoritariamente político, sobre los asuntos de su ciudad, región o comunidad. Teniendo en cuenta esta premisa es relevante decir que son los espacios públicos los encargados de construir la opinión pública a través de las estrategias informativas o comunicativas existentes y puestas en marcha por los públicos, generando así temas de discusión que trascienden la esfera personal y se conviertan de interés público.

Podríamos decir entonces que el concepto de espacio público como lugar de circulación de las ideas nace con las ágoras griegas, ya que era allí donde se debatían los temas de las polis antiguas y que con el transcurso de la historia se han transformado, pasando de espacio cerrados y limitados, a escenarios abiertos gracias al uso de los medios masivos de comunicación y de internet.

Un ejemplo de mediatización en salud es la que se produce cuando grandes epidemias afectan a diversos países, más recientemente se vio como la crisis del ébola, la cual afectó a diversos países africanos, e incluso de otros continentes, estuvo como tema de discusión en los medios y por consiguiente como evento relevante en el espacio público, en este caso, global. Del mismo modo hemos visto esos procesos de mediatización en otras epidemias como el Zika, AH1N1, entre otras, las cuáles llegan al espacio público general por su condición de global, y más hoy en día, que la sociedad está interconectada y que los medios dejaron de ser locales para convertirse en globales. Según Suau-Gomila et al. (2017) en el caso de España “la conversación en Twitter sobre el Ébola no tuvo un carácter informativo, fue eminentemente emocional” (p.130), en un estudio de más de 1 millón de mensajes en la plataforma, así como 39 medios de comunicación durante la crisis del ébola en España durante 2014, se dieron cuenta que la muerte de más de 11 mil personas en el mundo entre 2014 y 2016 se convirtió en un tema de discusión ciudadana global y ampliado por el efecto refractor de las redes sociales digitales (Rieder, 2012).

Según Salván e Izquierdo (2014), la comunicación social que se hizo de la crisis del ébola pasó por una primera etapa de crisis, una segunda de alarma sanitaria y una final de desinformación, la cual llevó a que múltiples ciudadanos y autoridades nacionales, sobredimensionaran la crisis en territorios apartados de la problemática como España. No obstante, América Latina no ha estado alejada de los problemas de mediatización en temas de salud, ya que el virus del Zika se convirtió en un desafío para la salud pública de la región, pero también para los medios de comunicación, quienes pocas veces reconocen el impacto de la cobertura mediática y las políticas de framing y priming que realizan de estos hechos (Entman, 1993). (Scheufele y Tewksbury, 2006). Según Caylà et al. (2016), para el caso del Zika, la cobertura mediática se concentró en hablar de los casos de microcefalia en mujeres embarazadas, dándole un impacto mediático, que en ocasiones fue alarmista y buscaba ganar audiencias.

Los problemas de salud ascienden fácilmente a los espacios públicos, no obstante, no pasa lo mismo con las campañas de comunicación que buscan prevenir enfermedades o promocionar hábitos de vida saludable. Para el caso del tabaco, las campañas de comunicación deben lograr que no solo se hable de ellas, sino que permitan ascender a la esfera pública, debido a su condición de problemática. El mayor objetivo de este tipo de campañas es que los receptores de dichos mensajes repliquen el contenido y generen espacios de discusión mayor. En conclusión, estaríamos diciendo que las cam-

pañas actualmente provocan reacciones particulares y no públicas, lo que lleva a que las mismas nunca se posicionan en grupos poblacionales como temas de discusión.

Es respondiendo a este tema que se propone que las campañas comunicativas para promocionar aspectos ligados a la salud deben contener las siguientes características:

- Deben ser reticulares y no olvidar la idea de glocalización de las personas de hoy en día, tal cual lo expresa (Beck, 1998).
- A pesar de que la salud tiende a ser un asunto particular, los mensajes no deberían ser contruidos exclusivamente para llegar de manera individual, si tomamos el ejemplo del tabaco, es una enfermedad que mayoritariamente afecta a cada individuo (problemas de cáncer, entre otros), pero esto no la exime las consecuencias públicas que deriva su consumo.
- Los mensajes deben tocar las fibras individuales, pero deben ser capaces de afectar a grupos poblacionales y, por consiguiente, generar discusiones capaces de llegar a los espacios públicos a los que pertenecen los receptores de los contenidos.
- Para que un tema sea relevante para la sociedad se debe evidenciar cómo afecta lo público y no solo lo particular, es por esta razón que se deberían ensayar campañas que involucren a terceros, ejemplo: en las cajetillas dejar de mostrar consecuencias individuales, para empezar a mostrar problemas sociales, que logren a los que no están cercanos al problema evidenciar que en algún momento podrían ser afectados.
- Narrativamente la sociedad de hoy en día es transmedia, es decir, navega por múltiples soportes y plataformas, por consiguiente, la narrativa de los mensajes debería pensarse para que el usuario esté en constante cercanía con la idea informativa que se le transmite.

Herramientas tecnológicas en ciberespacios escolares como estrategia de prevención

Para el caso de los ciberespacios escolares, es fundamental comprender que muchas de las deficiencias de las herramientas tecnológicas propuestas es que no responden a estas cuatro características. Mediante un juego de realidad alternativa (ARG), según la teoría transmedia de (Scolari, 2013), se puede lograr entretener a un estudiante e informarle los riesgos de enfermedades y así prevenir muchas actitudes que los llevan a desarrollar dichos problemas de salud. La mayoría de esos juegos no han pensado en cómo llevar a dicho usuario, no solo a reconocer la estrategia como un elemento de entretenimiento, sino también como uno que apoye sus

relaciones personales, lo lleven a esculpir su identidad personal y le promuevan una serie de vigilancias sociales sobre lo que se debe o no hacer en dichos casos.

Un estudio realizado sobre el nivel de digitalización de los colombianos (DANE, 2013), demuestra que 8 de cada 10 colombianos acceden a internet, el 77% de la población del estrato uno tiene acceso a éste medio. En cuanto al acceso desde teléfono móvil se trata, del 2012 al 2013 la cifra incrementó 11 puntos, pasando del 23% al 32%, algo que evidentemente nos muestra que ha continuado creciendo, y con más fuerza, dicha penetración digital móvil en los últimos tres años. Dentro de las 10 principales actividades realizadas desde un móvil con internet en 2012, enviar y recibir correos electrónicos ocupaba el primer lugar con el 84%, en segunda posición se encuentra el uso de redes sociales con un 88%. El mismo estudio resalta que los jóvenes utilizan internet para estar en las redes sociales entre los 15 y 17 años, mayoritariamente.

Las cifras anteriores denotan el nivel de trascendencia que tiene llevar a cabo una campaña no convencional de concientización y promoción-prevención del consumo de tabaco. Los jóvenes, están conectados en todo momento a sus dispositivos móviles y es ahí dónde se debe intentar llamar su atención. Se nos presenta entonces un panorama móvil que muestra un nuevo paradigma, donde vivir conectado a los dispositivos como smartphones y tabletas se ha vuelto muy común “se está produciendo un fenómeno de identificación con el dispositivo pocas veces visto anteriormente en la historia de la tecnología, convirtiéndose los terminales en verdaderas extensiones de nosotros mismos”. (Soro et al., 2012, p.204)

Para colonizar estos nuevos territorios, diversos desarrolladores móviles han creado una serie de aplicativos para dejar de fumar (ExFumador, Mi último Cigarrillo, QuitNow!, etc.). Estas nuevas plataformas buscan generar conciencia en los consumidores de tabaco, sin embargo, pocas veces son conscientes de los postulados necesarios para interesar a los jóvenes en las políticas de prevención y promoción. Para solucionar esta dificultad, la (Global Tobacco Free Kids, 2007) enlista una serie de postulados necesarios que deben incluir dichas campañas de comunicación:

- Usar una combinación de mensajes sobre “por qué dejar de fumar” y “cómo dejar de fumar” para motivar a los fumadores a intentar dejar de fumar. En la primera premisa los mensajes deben ser impactantes sobre las consecuencias del consumo de tabaco y mostrar emociones negativas

(enojo, pérdida, tristeza, culpa, temor) que insten a los fumadores a realizar un intento para dejar de fumar ahora.

- En la segunda, los mensajes deben transmitir apoyo y ser positivos, enfatizar la disponibilidad de recursos para dejar de fumar y darles a los fumadores la esperanza de que pueden lograrlo.
- Usar testimonios. El sentimiento de identificación y empatía con otros casos de tabaquismo puede resultar muy efectivo, ya que las personas pueden caer en cuenta de la gravedad de su problema viéndolo frente a ellos y lograr la persuasión.
- Crear conciencia de que alguien puede ayudarlos a salir de su situación. En Estados Unidos, ClearWay MinnesotaSM, creó una línea telefónica de apoyo para los fumadores interesados en dejar de fumar.
- Resaltar que dejar de fumar es un proceso que puede incluir varios intentos.

Metodología de la investigación

El trabajo de investigación que abarcó el ejercicio de este trabajo desarrolló un componente contextual, un componente tecnológico, otro comunicativo, otro de salud y otro psicológico. Por consiguiente, el trabajo de revisión teórica y el diseño metodológico se fundamentó en la comprensión comunicativa en salud, puesto que es importante comprender la manera en la que se deben trabajar las campañas de promoción y prevención en salud en los espacios públicos digitales escolares, ya que se avizora una utilidad de este lugar de transmisión, difusión e intercambio de sujetos temáticos de conversación.

Se eligió un corpus compuesto por estudiantes de los últimos dos grados de la educación secundaria en Colombia, es decir, estudiantes de grado 10 y 11, de 3 instituciones educativas de la ciudad de Pereira Colombia, contando con una muestra de 232 estudiantes de las instituciones educativas:

Tabla 1: corpus test cercanía al tabaco.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Leningrado	27	11.6	11.6	11.6
	Liceo Taller San Miguel	58	25.0	25.0	36.6
	Luis Carlos González	147	63.4	63.4	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Estos tres colegios se seleccionaron de manera intencional, después de contar con el acompañamiento de la Secretaría de Salud de Risaralda, pues se detectó que tenían características distintivas entre ellos que permitirían un mejor ejercicio de comparación. Se eligió un colegio de carácter privado y de estudiantes en su mayoría de clase alta, un colegio de carácter público y de estudiantes de clase media, así como un colegio de carácter público y de estudiantes de clase baja, con el fin de hacer un ejercicio de acompañamiento, capacitación y aplicación de instrumentos investigativos.

Después de seleccionada la muestra se procedió inicialmente a la aplicación de 232 encuestas (tituladas pre-test) para conocer la actitud de los jóvenes con respecto al tabaco y los estados de contemplación que poseen los que ya tienen alguno tipo de consumo.

Seguido a esta revisión previa de los estudiantes, se procedió a la aplicación de 3 grupos focales, a los cuales se les aplicaron instrumentos distintos para poder evaluar el resultado final de las intervenciones, mediante grupos control y experimento en los colegios, que finalmente pudieran entregar los resultados necesarios.

Los grupos focales se hicieron con muestras representativas de cada colegio, elegidas después de un proceso aleatorio simple, que permitió la aplicación de los siguientes instrumentos:

- Grupo focal 1 (control): En el colegio 1 se aplicó una serie de conferencias sobre el consumo de tabaco y se entregó material publicitario tradicional, con el fin de poder evaluar la efectividad de las campañas tradicionales
- Grupo focal 2 (control): En el colegio 2 se aplicó un taller de fotografía participativa titulado Photoboy, que nos permitió utilizar los medios sociales para la difusión del material entregado: especialmente Facebook.
- Grupo focal 3 (experimento): En el colegio 3 se aplicaron los dos métodos descritos anteriormente con el fin de evaluar su efectividad y revisar la pertinencia de las dos propuestas elaboradas.

Cabe aclarar que para los grupos focales 2 y 3 se eligió la fotografía participativa como estrategia de construcción propia del mensaje y como instrumento gráfico que a través de la imagen puede poner a circular contenidos mediáticos en ciberespacios escolares (Rabadán y Contreras, 2014)

Después de la aplicación de estos instrumentos se realizó la aplicación de una encuesta final titulada (post-test), la cual permitió corroborar el cambio de actitudes y estado de contemplación de los jóvenes después de participar en una campaña tradicional, en una alternativa o en las dos al mismo tiempo.

Resultados de la investigación

Después de aplicar los pretest a los estudiantes de los 3 colegios elegidos se encontró que el 45,4% de los estudiantes tienen miembros de su núcleo familiar que fuman, un resultado muy alto, sin embargo, fue más preocupante el alto número de amigos cercanos que tienen ese hábito, cerca del 40.2%. Podemos afirmar entonces que los jóvenes si tienen un contacto cercano con la problemática, a pesar de no ser fumadores, ya que el 84% de los estudiantes manifestó que no fuma ni nunca ha fumado, sin embargo, el 16% restante que fuma, afirma que lo hace en su gran mayoría por experimentar nuevas sensaciones, tal cual se ve en la siguiente tabla:

Tabla 2: resultados pre-test- cercanía al tabaco.

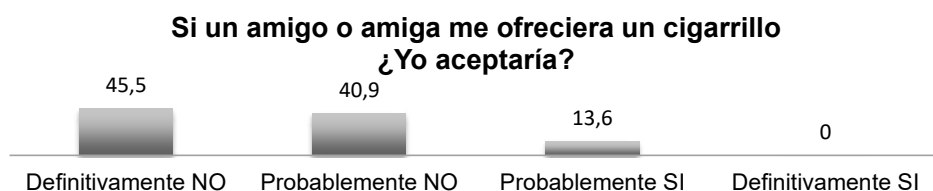
1. Elija entre las siguientes opciones las que mejor describan su situación con respecto a la cercanía al tabaco (pueden marcar varias opciones)					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido		58	25.0	25.0	25.0
	Alguno o algunos de los miembros de mi núcleo familiar fuman	79	34.1	34.1	59.1
	En mi casa hay personas que fuman	24	10.3	10.3	69.4
	Mi pareja fuma	1	0.4	0.4	69.8
	Uno o varios de mis amigos cercanos fuman	70	30.2	30.2	100.0
	Total	232	100.0	100.0	

Fuente: Elaboración propia

Estos resultados permitieron evidenciar que el público objetivo no es un público fumador, sin embargo, tiene muchas probabilidades de convertirse en fumador debido al consumo recurrente en su círculo social cercano. Según autores como Flórez (1996), Dallery et al. (2015) y Torres (1998), el consumo de tabaco se da por círculos cercanos enfocados en la “moda” que genera la experimentación juvenil que se ve mediante la repetición de pares, en este caso amigos. Los resultados para este caso, evidencian que un 45,5% de los estudiantes afirmaron que definitivamente no aceptarían un cigarrillo por parte de sus compañeros, pero dejaron abierta la posi-

bilidad de consumo en un 55% como se puede evidenciar en la siguiente gráfica comparativa.

Figura 1. Probabilidad de consumo general previo a la estrategia de intervención



Fuente: propio

Después de aplicados estos pretest, el proyecto de investigación realizó una serie de grupos focales con los estudiantes para evidenciar cómo las estrategias tradicionales y alternativas podrían cambiar radicalmente esta percepción sobre el tabaco y su consumo. Es por esta razón que se diseñó la aplicación de estrategias tradicionales para un grupo (Colegio Leningrado), una estrategia alternativa en el ciberespacio (Colegio Luis Carlos González) y una estrategia mixta (Colegio Liceo Taller San Miguel)

En el colegio Leningrado la estrategia tradicional consistió en llevar el conversatorio de cáncer infantil, liderado por un profesional de Oncólogos de Occidente, donde se les habló de los riesgos de consumir tabaco, así como la estrategia: La Decisión está en tus manos, que tiene al doctor feliz como su principal elemento de prevención, al igual que la entrega de folletos y material publicitario tradicional, como se puede ver en la siguiente imagen.

Figura 2. Grupo focal tradicional (Leningrado)



Fuente: propio

En el colegio Luis Carlos González, la estrategia fue alternativa y utilizó la fotografía participativa como elemento capaz de transmitir mensajes de prevención del consumo de tabaco. Según Rabadán y Contreras (2014), el uso de la fotografía participativa es importante porque permite que los investigadores evidencien su contexto, su sitio en el mundo y su entorno, a través de la toma de fotografías que evidencian una serie de características sociales y de múltiples desafíos. Teniendo en cuenta lo anterior, se llevó a que los estudiantes participaran en un taller de fotografía participativa titulado Photoboy, en donde les entregaron los conocimientos necesarios para realizar fotografías profesionales correctas y en donde finalmente se les pidió que realizaran una fotografía que evidenciara la cercanía que tenían con el tabaco y la subieran a redes sociales para ver la reacción de sus compañeros en dicho ciberespacio.

Esta estrategia alternativa buscó reconocer la importancia de los estudiantes como miembros del ciberespacio y como ciberciudadanos capaces de consumir, pero al mismo tiempo construir mensajes de promoción y prevención, como lo podemos ver en las siguientes imágenes.

Figura 3. Grupo focal alternativo (Luis Carlos González)



Fuente: propio

La presente estrategia generó un impacto en los usuarios de las redes sociales, pues evidenció una cercanía de la temática con los estudiantes en su ciberespacio, y es aquí donde se hace relevante utilizar los elementos participativos a la hora de construir el mensaje comunicativo de las campañas, pero, sobre todo, aumentar los comentarios positivos de los mismos utilizando herramientas de uso constante como lo pueden ser Facebook u otras redes sociales digitales. Estos resultados evidencian además la importancia de reflexionar sobre los usos sociales de los medios de comunicación, tal cual se presentó anteriormente (Lull, 1980). Esta estrategia evidencia la necesidad de generar usos relacionales y no solamente estructurales, los cuales permi-

tan dar la voz a los estudiantes, con el fin de convertirlos en productores de la información, y permitirles que encuentren sentidos más amplios a este uso, por ejemplo: el de aumentar sus relaciones personales, evidentes en los grupos de Facebook donde se gestionó el concurso, o simplemente generando mejoras en su identidad personal, como se evidenció en las fotografías tomadas y la justificación entregada por los estudiantes. Un enfoque más cercano a la teoría de las gratificaciones de Mcquail (1972).

Sin embargo, el proyecto de investigación quería ver además lo que pasaba cuando se alternaban estas dos estrategias y fue ahí donde se utilizó el colegio Liceo Taller San Miguel, a quienes se les aplicaron las dos estrategias descritas anteriormente, charla de prevención, material publicitario de la campaña: la decisión está en tus manos y cursos de fotografía participativa, como se puede ver en las siguientes imágenes.

Figura 4. Grupo focal mixto (Liceo Taller San Miguel)

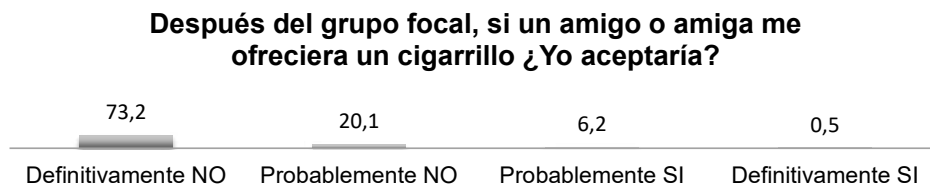


Fuente: propio

Discusión

Después de la aplicación de los 3 grupos focales se procedió a aplicar un nuevo test, en esta ocasión denominado (post-test) para evaluar la efectividad de cada una de estas estrategias en la disminución de las actitudes positivas hacia el tabaco, con el fin de poder determinar la relevancia que tienen los nuevos medios, pero sobre todo, los intercambios en el ciberespacio para los jóvenes de la ciudad de Pereira. Con estos post-test se logró determinar que la utilización de la fotografía participativa como elemento de prevención es muy funcional (Rabadán y Contreras, 2014), ya que los jóvenes consideran que hacen parte de la construcción del mensaje, pero sobre todo porque el lugar de distribución de este material es netamente comunicativo. Los estudiantes tienen la posibilidad de interactuar con la campaña que ellos mismos crean y eso disminuye sustancialmente la percepción que tienen sobre el consumo de esta sustancia, como podemos evidenciar en la siguiente gráfica.

Figura 5. Probabilidad de consumo general posterior a la estrategia de intervención

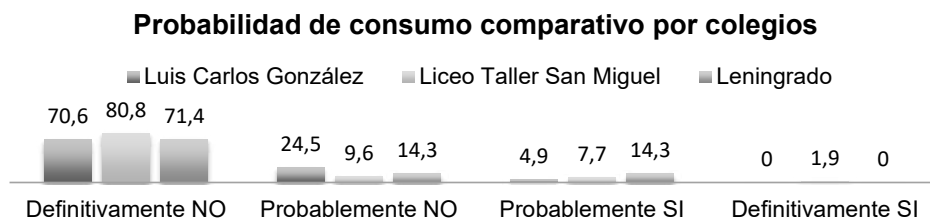


Fuente: propio

Según los resultados, cuando los estudiantes responden de nuevo a esta pregunta, podemos ver que un 73% de ellos afirman que definitivamente NO probarían el cigarrillo si un amigo se los ofreciera, lo que evidencia la efectividad de las estrategias implementadas, pero sobre todo la disminución de dicha presión social que generan los pares, en este caso sus propios compañeros.

Sin embargo, el resultado más relevante es ver como el 80% de los estudiantes que participaron de la estrategia mixta de prevención afirman que definitivamente no probarían el cigarrillo si un amigo se los ofreciera (colegio Liceo Taller San Miguel). Lo que nos muestra que una mezcla entre estrategias tradicionales (conversatorios + material publicitario) y una estrategia alternativa (fotografía participativa en Facebook) puede ser más efectiva para prevenir el consumo. Mientras que en los colegios que recibieron solamente una de las campañas diseñadas (tradicionales y alternativas), la cifra de estudiantes que no probarían el cigarrillo ofrecido por sus compañeros sube solamente al 70%, como podemos ver en la siguiente gráfica.

Figura 6. Probabilidad de consumo comparativo por colegio posterior a la estrategia de intervención



Fuente: propio

Con estos resultados podemos afirmar entonces que las campañas tanto tradicionales como alternativas son útiles, pero la mezcla de estas dos tiene resultados más positivos, ya que la cifra de percepción negativa al consumo del tabaco sube en casi 10%, logrando un 80% de disminución del consumo ofrecido por pares.

Además cabe aclarar que los estudiantes que participaron en la estrategia mixta de prevención lograron fotografías mucho más elaboradas y que representan mayor análisis de la problemática, ya que tienen un simbolismo mayor a las entregadas por el colegio Luis Carlos González, así como una técnica más elaborada, juego de luces y sombras, mejores encuadres, planimetrías y que podría circular con facilidad en cualquier campaña de promoción y prevención, además porque su difusión en ciberespacios escolares produjo mayor número de reacciones.

Conclusiones

Podríamos concluir entonces diciendo que los estudiantes disminuyen sus actitudes positivas hacia el tabaco cuando se les permite ser los creadores del mensaje. En la ciudad de Pereira Colombia los estudiantes no tienen elevadas cifras de consumo de tabaco, sin embargo, están rodeados de ambientes y personas que podrían propiciar con facilidad dicho consumo. La posibilidad de consumo es alta si se ve la influencia de los amigos en la idea de experimentación que produce el consumo de tabaco, es por esta razón que las campañas de comunicación deben atacar esa sensación de repetición de consumo entre amigos en sus mensajes

Las campañas tradicionales de prevención (conversatorios y diseño de piezas publicitarias masivas) pueden ser efectivas disminuyendo la actitud positiva hacia el consumo de tabaco, sin embargo, no utilizan la interactividad que se tiene hoy en día en los ciberespacios escolares (Benkler, 2006). Los estudiantes reaccionan positivamente a las iniciativas que involucran su mirada personal, es por esta razón que todas las campañas de prevención deberían diseñarse no por publicistas o especialistas en la comunicación, sino por los mismos actores del acto comunicativo, con el fin de generar interactividad desde el inicio de la campaña de promoción o prevención.

Los medios digitales, pero especialmente las redes sociales digitales como Facebook, son un nuevo ágora de intercambio juvenil, en donde incluir este tipo de mensajes puede ser mucho más efectivo, ya que propicia un mayor número de retroalimentaciones que los medios tradicionales (Valdez, 2016). Las estrategias de prevención del consumo de tabaco de-

berían entonces alternar sus estrategias en diferentes canales de difusión, pero, sobre todo, con diferentes puntos de vista a la hora de construir sus contenidos (Scolari, 2013).

Finalmente, el consumo del tabaco podría verse disminuido y la posible actitud de consumo, si se le enseña al estudiante un universo diferente que pueda ser más atractivo que el tabaco, en el caso de esta investigación la fotografía, como elemento capaz de pintar la realidad de cada estudiante mediante la luz, pero, sobre todo, proyectar un futuro alejado de este tipo de prácticas nocivas para la salud.

Referencias

- Anzieu, D., Martin, J. Y., & Zimmermann, S. V. (1997). La dinámica de los grupos pequeños. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Beck, U. (1998). La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad. Madrid: Paidós ibérica
- Benkler, Y. (2006). The wealth of networks: How social production transforms markets and freedom. New Haven: Yale University Press.
- Caylà, Joan A et al. (2016). La infección por virus Zika: una nueva emergencia de salud pública con gran impacto mediático. Madrid, España. *Gaceta Sanitaria* [online]. 2016, v. 30, n. 6 Accedido 12 Setiembre 2019, pp. 468-471. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2016.05.015>.
- CCLAT Convención general ley antitabaco Colombia (2009) Ley 1335 de 2009. (Consultado en línea el 15 de marzo de 2017) en la dirección: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=36878>
- Champagne, P. (1995). "Opinion publique" et débat public. L'espace public et l'emprise de la communication. Grenoble: Ed. Ellug
- Comisión Nacional de Televisión. (2010). Resolución 2010-380-001136-4, Por medio de la cual se reglamenta la emisión de mensajes institucionales de prevención contra el consumo de tabaco y sus derivados en el servicio público de televisión, y se modifican algunas disposiciones contenidas en la Resolución 290 de 2002, en cumplimiento de lo dispuesto en la Ley 1335 de 2009. Bogotá, Colombia. Comisión Nacional de Televisión.
- Comité National Contre le Tabagisme. (2016). Les campagnes de communication qui font peur sont-elles efficaces ?. (Consultado en línea el 18 de marzo de 2016) en la dirección: <http://www.cnct.fr/informer-et-alerter-13/2-focus-sur-les-campagnes-anti-tabac-diffusees-dans-les-medias-2-126.html>
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1335 de 2009. Julio 21. Disposiciones por medio de las cuales se previenen daños a la salud de los menores de edad, la población no fumadora y se estipulan políticas públicas para la prevención del consumo del tabaco y el abandono de la dependencia del tabaco del fumador y sus derivados en la población colombiana. Bogotá: Congreso de la República de Colombia.
- Dallery, Jesse; Jarvis, Brantley; Marsch Lisa, Xie, (2015) Haiyi. Mechanisms of change associated with technology-based interventions for substance use. *Drug and alcohol dependence*, vol. 150, 14-23

- DANE (2013). Total suscriptores internet en Pereira. (Consultado en línea el día 14 de marzo de 2017), en la dirección: <http://estrategiaticolombia.co/estadisticas/stats.php?&pres=content&jer=3&cod=66001&id=34#-TTC>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of communication*, 43(4), 51-58.
- Flórez R. (1996). Dinámica del desarrollo cognitivo individual. En: *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mc. Graw Hill. 62-74
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: A contribution to the critique of actually existing democracy. *Social text*, (25/26), 56-80.
- Global Tobacco Free Kids, (2007). Paquete de herramientas para el desarrollo de campañas. (Consultado en línea el día 14 de marzo de 2017) en la dirección: <http://global.tobaccofreekids.org/es/resources/>
- Habermas, J., i Ramió, J. R., Domènech, A., & Grasa, R. (1981). Historia y crítica de la opinión pública: la transformación estructural de la vida pública (pp. 1-171). Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- León, L. M. T., & Bonilla, N. J. V. (2011). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre ambientes libres de humo, actividad física y dieta saludable en tres colegios de Pereira. Pereira, Colombia. *Revista Médica de Risaralda*, 17(1).
- Lull, J. (1980). The social uses of television. *Human communication research*, 6(3), 197-209.
- Maletzke, G. (1976). *Psicología de la comunicación social*. CIESPAL. Centro Internacional de Estudios Superiores de Periodismo para América. Quito: Editorial Qipos.
- McQuail, D., Blumler, J. G., & Brown, J. R. (1972). The television audience: A revised perspective. *Media studies: A reader*, 271, 284.
- Mosquera, M. (2003). Comunicación en salud: conceptos, teorías y experiencias. La iniciativa de la comunicación. *Comunicación y medios para el desarrollo de América Latina y el Caribe* (52). Recuperado de: http://www.comminit.com/la/drum_beat_52.html
- Mosquera, J., & Mateus, J. C. (2003). Conocimientos, actitudes y prácticas sobre métodos de planificación familiar, VIH-SIDA y el uso de los medios de comunicación en jóvenes. *Colombia Médica*, 34(4), 206-212.
- NCI, National Cancer Institute. (1991). *Cancer statistics review, 1973-1989*. Estados Unidos. B. Miller (Ed.) National Cancer Institute.
- Pardo, C. y Piñeros, M. (2010). Consumo de tabaco en cinco ciudades de Colombia, Encuesta Mundial de Tabaquismo en Jóvenes, 2007. *Biomédica*, 30(4).

- Pérez, M. Á. y Pinzón-Pérez, H. (2005). Uso del tabaco entre los jóvenes colombianos. Retos para los profesionales en salud pública. *Revista Científica Salud Uninorte*, vol. 21. Recuperado de: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/salud/article/viewArticle/4112/5675>
- Rabadán Crespo, Á. V., & Contreras Pulido, P. (2014). La Fotografía Participativa en el contexto socio-educativo con adolescentes. *comunicación y Hombre*, (10).
- Rieder, B. (2012). The refraction chamber: Twitter as sphere and network. *First Monday*, 17(11).
- Salván, E. J., & Izquierdo, M. J. (2014). Los errores de comunicación en la crisis del ébola. Madrid, España. *Cuadernos de periodistas: revista de la Asociación de la Prensa de Madrid*, (29), 90-99
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Editorial Deusto.
- Scheufele, D. A., & Tewksbury, D. (2006). Framing, agenda setting, and priming: The evolution of three media effects models. *Journal of communication*, 57(1), 9-20.
- Soro Jordán, D., Estrade Nieto, J. M., & Hernández Dauder, M. A. (2012). *Marketing digital: marketing móvil, SEO y analítica web*. Madrid, España. Anaya Multimedia-Anaya Interactiva.
- Suau-Gomila, G., Percastre-Mendizabal, S., Palà, G., y Pont, C. (2017) Análisis de la comunicación de emergencias en Twitter. El caso del Ébola en España. En: Sierra, J. & Liberal, S. *Uso y Aplicación de las Redes Sociales en el Mundo Audiovisual y Publicitario*. (119-130). Madrid: McGrawhill Education.
- Torres, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Valdez, J. P. (2016). Estructura y contenido de la twitteresfera política colombiana durante las elecciones legislativas de 2014. Pereira, Colombia. *Revista Textos y Sentidos*, (13), 27-47.
- WHO, World Health Organization. (2007). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: Children & Youth Version: ICF-CY*. World Health Organization.
- WHO, World Health Organization. (1986). *Ottawa charter*. Geneva: World Health Organization.

Recibido: 29 de julio de 2019.

Aceptado: 30 de septiembre de 2019.

Grohs F, S., Alves P, V. y Pereira S, M. (2019). Necesitamos hablar de esto: educación ambiental crítica y enseñanza del derecho en Brasil. Plumilla Educativa, 24(2), 109-126. DOI 10.30554/p.e.2.3577.2019

Necesitamos hablar de esto: educación ambiental crítica y enseñanza del derecho en Brasil

Simone Grohs Freire¹
Vilmar Alves Pereira²
Marcia Pereira da Silva³

Resumen

Este artículo trata de la relevancia de la inserción de una Educación Ambiental Crítica en la enseñanza del Derecho en Brasil. Para tanto, utiliza la perspectiva filosófica de la hermenéutica gadameriana y, desde un enfoque epistemológico y ontológico de la Educación Crítica Ambiental en contraste con un modelo positivista de la enseñanza del Derecho en Brasil, presenta las posibilidades de resignificación de la

-
- ¹ Simone Grohs Freire. Doctor en Educación Ambiental por la Universidad Federal de Rio Grande (FURG/RS); Profesor del Programa de Posgrado en Educación Ambiental en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG/RS); Profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad Federal de Río Grande (FURG/RS). ORCID: 0000-0003-3566-0669. Correo electrónico: simone.sgreire@gmail.com
 - ² Vilmar Alves Pereira. Doctor en Educación por la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS); Coordinador e Investigador del Programa de Posgrado en Educación Ambiental en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG/RS); Profesor del Instituto de Educación de la Universidad Federal de Río Grande (FURG/RS); Investigador - CNPq Productividad Académico Nivel 2. ORCID: 0000-0003-2548-5086. Correo electrónico: vilmar1972@gmail.com
 - ³ Marcia Pereira da Silva. Magister en Educación, estudiante de doctorado en Educación Ambiental en el Programa de Posgrado en Educación Ambiental - Línea de Investigación Fundamentos de Educación Ambiental (PPGEA/FURG); Pedagoga y Parapsicóloga Clínica Av. Itália km 8 Bairro Carreiros. ORCID: 000-0002-6249-6625. Correo electrónico: marcia-coracoralina@yahoo.com.br

educación jurídica para incluso asumir, el mismo, el protagonismo de la transformación de la realidad planteada.

Palabras clave: Educación Ambiental Crítica; Educación jurídica; Derecho

We need to talk about this: critical environmental education and teaching of law in Brazil

Abstract

This article discusses the relevance of the insertion of a Critical Environmental Education in the teaching of Law in Brazil. To do so, using the philosophical perspective of Gadamerian Hermeneutics, and, based on an epistemological and ontological approach of Critical Environmental Education in contrast to a positivist model of law teaching in Brazil, presents the possibilities of re-signification of legal education so that the same assume the role of protagonism of transformation of the current reality

Keywords: Critical Environmental Education. Legal Education. Law.

Precisamos falar sobre isso: educação ambiental crítica e ensino do direito no Brasil

Resumo

O presente artigo trata da relevância da inserção de uma Educação Ambiental Crítica no ensino do Direito no Brasil. Para tanto, utilizando a perspectiva filosófica da hermenêutica gadameriana, e, a partir de uma abordagem epistemológica e ontológica da Educação Ambiental Crítica em contraste com um modelo positivista de ensino do Direito no Brasil, apresenta as possibilidades de ressignificação do ensino jurídico para que o mesmo assuma o papel de protagonismo de transformação da realidade posta.

Palavras-chave: Educação Ambiental Crítica. Ensino Jurídico. Direito.

Introducción

La Constitución Federal de Brasil, justo después de establecer en el artículo 225 el derecho fundamental al medio ambiente ecológicamente equilibrado, en el párrafo 1, VI, impone como un deber del poder público "promover la educación ambiental en todos los niveles de la enseñanza" (Brasil, 1988).

Se trata de un compromiso constitucional asumido frente al déficit democrático brasileño. Responsabilidad esa que generó una ruptura con los modelos políticos vigentes hasta el momento, estableciendo desde 1988, el estado democrático de derecho, que tiene como principal motivo la transformación de la realidad planteada.

La enseñanza jurídica no está fuera de ese compromiso político. Sin embargo, esa enseñanza legal sigue todavía con riesgos del modelo positivista y en desacuerdo con la orientación constitucional, ha priorizado la ley simplemente de manera técnica, aislándola incluso de los sufrimientos y las demandas sociales. Entonces es necesario reflexionar sobre el modelo de enseñanza del derecho.

Así, como método de enfoque se utilizó la hermenéutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, cuya elección se basó en la posible interrelación de la teoría de Gadamer con lo Derecho y la Educación Ambiental, bajo el argumento de que es un diálogo hermenéutico forma adecuada de producir significado en lo Derecho, ya que a partir de la cuestión gadameriana es posible superar las autenticidades y desvelar los sentidos apropiados a la Constitución Federal, manteniendo la coherencia y la integridad jurídica.

De hecho, a pesar de nombrar el enfoque hermenéutico filosófico como un método, ha sido claro que no es un método, ya que la propuesta de Gadamer se basa en el interés "por otras experiencias reales a las que el método científico no proporciona acceso" (Grün, 2007, p.78). Así, la propuesta es discutir y analizar el significado del texto y la norma sobre el tema para revelar no solo los conceptos erróneos interpretativos actuales, despojados de criticidad e historicidad frente a la crisis legal que enfrenta lo Derecho.

Inicialmente la propuesta fue pensar por qué una Educación Ambiental Crítica entre las otras líneas existentes. Por lo tanto, se utilizó como referencia, especialmente, Mauro Guimarães, Frederico Loureiro, Phillipe Layrargues, Isabel Carvalho y Michèle Sato.

Posteriormente, se realizó un diagnóstico de la enseñanza del derecho en Brasil, finalmente, intercalado con la perspectiva hermenéutica, presentando la Educación Ambiental Crítica como un espacio político apropiado para redefinir la enseñanza del derecho. Aquí el marco teórico enfatizó los

trabajos de Lenio Streck, Luis Alberto Warat, José Bolzan de Moraes, Nadja Hermann, Marcos Reigota, Isabel Carvalho, Enrique Leff y Marilena Chauí

En un modelo democrático, debe señalarse que el Derecho como sistema y como ciencia se destaca precisamente porque el Estado deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en un medio para realizar los derechos establecidos constitucionalmente y cumplir con su compromiso de redimir el déficit democrático. Este argumento en sí mismo parece suficiente para justificar no solo esto, sino muchas otras reflexiones sobre las responsabilidades de la enseñanza del Derecho en acuerdo con la lealtad constitucional.

¿Por qué una Educación Ambiental Crítica?

Para responder a esta pregunta, se supone que pensar en Educación en Brasil significa pensar en Educación Ambiental. Esto se debe a un escenario de desigualdades históricas, económicas y socioambientales que impregnan la realidad brasileña y que no puede ignorarse bajo la pena de establecer rodeos teóricos, desconectados del contexto en el que se inserta la sociedad.

La Educación Ambiental como campo de la educación ha ganado impulso en Brasil desde la década de 1980, a pesar de que fue internacionalmente en 1972, con la Conferencia de Estocolmo que logró una proyección deseada.

En Brasil, sin embargo, solo con el proceso de democratización de la sociedad, que culminará con la Constitución Federal de 1988, es que surge la Educación Ambiental. Inicialmente con fuerte vínculo a los movimientos conservacionistas y más tarde, con la realización de Río 92, intercala otros espacios, de educación formal y no formal. Es en la Agenda 21 - documento preparado en este evento - que está consagrado lo siguiente:

La enseñanza, incluso la enseñanza formal, la conciencia pública y la capacitación debe reconocerse como un proceso mediante el cual los seres humanos y las sociedades pueden desarrollar plenamente sus potencialidades. [...] Tanto la enseñanza formal como la informal son indispensables para cambiar la actitud de las personas para que puedan evaluar y abordar los problemas de desarrollo sostenible. La enseñanza también es fundamental para impartir conciencia ambiental y ética, valores y actitudes, técnicas y comportamientos en línea con el desarrollo sostenible y para fomentar la participación pública efectiva en la toma de decisiones. Para ser efectiva, la educación ambiental y de desarrollo debe abordar la dinámica del desarrollo físico / biológico y socioeconómico y el desarrollo humano (que puede incluir lo espiritual), debe integrarse en todas las disciplinas y emplear métodos medios formales e informales y medios efectivos de comunicación. (Organización de las Naciones Unidas, 1992)

El documento anterior está, de hecho, en armonía con la perspectiva constitucional que, en 1988, había consagrado a la Educación Ambiental como un deber del poder público con el propósito de realizar el derecho fundamental al medio ambiente ecológicamente equilibrado establecido en el artículo 225.

A partir de entonces, la Educación Ambiental en Brasil se convirtió en un campo de conocimiento, articulándose en diferentes perspectivas desde el enfoque epistemológico adoptado, y teniendo en cuenta la transversalidad y la interdisciplinariedad inherentes a ese campo de conocimiento. A nivel político legal, se publicaron varias normas, que encarnan la implementación de políticas públicas para la Educación Ambiental, lo que la convierte en una realidad hoy.

Sin embargo, debe señalarse que aunque la Política Nacional de Educación Ambiental, bajo la Ley 9795/99, establezca entre los objetivos de la Educación Ambiental el desarrollo de un entendimiento que integra "el medio ambiente en sus múltiples y complejas relaciones, que involucran aspectos ecológicos, psicológico, jurídico, político, social, económico, científico, cultural y ético" (Brasil, 1999), parece que el debate político sobre Educación Ambiental todavía no ha alcanzado la expresión necesaria. Esto se debe a que en muchos entornos aún parece existir la preponderancia de la idea de que la Educación Ambiental se ocupa de promover cambios individualistas, como el reciclaje o el control del uso del agua en el hogar, que se dice que no son prácticas menos relevantes, pero que tiene en sí mismo muy poco poder emancipador, precisamente por el aspecto ideológico que revelan.

Este hallazgo está de acuerdo con la organización epistemológica sobre las macro tendencias de la Educación Ambiental, desarrollada por Layrargues y Lima (2011). En ese texto, el autor señala tres macro tendencias: conservacionista, pragmática y crítica.

En pocas palabras, se puede decir que la macro tendencia conservacionista está guiada por la educación como un proceso de comportamiento, basado en principios ecológicos, en la sensibilización y en una relación de afecto con la naturaleza. En este sentido, se puede ver que la macro tendencia conservacionista adopta una preocupación centrada en el individuo y en los cambios que ese individuo puede hacer. Por lo tanto, va en la línea que hemos señalado anteriormente y, por lo tanto, se reduce su potencial transformador de la realidad. Esto es también lo que agrega Guimarães al abordar esa perspectiva, afirmando que ella se basa en un mundo cuya realidad está fragmentada y, por lo tanto, se ve de una manera simplificada e individualizada. En sus palabras:

La Educación Ambiental Conservadora tiende, reflejando los paradigmas de la sociedad moderna, a privilegiar o promover: el aspecto cognitivo del proceso pedagógico, creyendo que transmitiendo el conocimiento correcto hará que el individuo entienda el problema ambiental y que eso transformará su comportamiento y la sociedad; el racionalismo sobre la emoción; superposición de la teoría de a la práctica; el conocimiento separado de la realidad; la disciplina frente a la transversalidad; el individualismo ante la colectividad; la ubicación descontextualizada de lo global; la dimensión técnica frente a la política; entre otros (Guimarães, 2004, p.26).

Por lo tanto, su potencial transformador reducido se basa en la creencia ingenua de que es posible revertir el escenario ambiental actual solo reduciendo el consumo y cambiando los hábitos individuales, “colocando la responsabilidad en el individuo y eximiendo la responsabilidad de la estructura social y de la forma de producción” (Loureiro, 2009, p. 53).

La segunda tendencia macrotendencia presentada por Layrargues y Lima (2011), la pragmática, a su vez, está estrechamente relacionada con la primera, ya que también está orientada al desempeño de acciones específicas. Eso se debe a que esta macrotendencia está en sintonía con el sistema económico actual, sin tener en cuenta los efectos secundarios de la acción fragmentada. Según los autores:

Esa perspectiva percibe el medio ambiente desprovisto de componentes humanos, como una mera colección de recursos naturales en proceso de agotamiento, aludiendo a la lucha contra el desperdicio y la revisión del paradigma de la basura que ahora se concibe como desperdicio, es decir, que puede reinsertarse en el metabolismo industrial. Deja de lado la cuestión de la distribución desigual de los costos y beneficios de la apropiación de bienes ambientales por procesos desarrollistas, y da como resultado la promoción de reformas sectoriales en la sociedad sin cuestionar sus fundamentos, incluidos los responsables de la crisis ambiental. (2011, p.9).

Así, uno puede entender la macrotendencia pragmática como la corriente que, incorporada por el discurso neoliberal y, a su vez, por el sistema económico relativo, se asume como hegemónica.

Lo que se puede ver en el escenario hasta ahora es que las dos macrotendencias presentadas no cubren satisfactoriamente el escenario de desigualdad social, económica, ambiental y política abismal en la que se inserta el Brasil. Dado esto, es esencial contar con una Educación Ambiental que incluya en su agenda un análisis multidimensional de las condiciones sociales

y los conflictos para que pueda reflejar críticamente y actuar transformando el status quo.

Para nosotros, la única Educación Ambiental que surge como condición de posibilidad para una nueva realidad es la Crítica. Así que volvemos a la pregunta: ¿Por qué una Educación Ambiental Crítica? Porque la Educación Ambiental es crítica, emancipadora y transformadora. Crítica porque no acepta las verdades que nos imponen como absolutas y definitivas. En un mundo donde el ser humano finito está en permanente construcción y cambio, no hay verdades permanentes, pero las verdades siempre se producen de acuerdo con el contexto histórico y la tradición en que operamos. Emancipadora porque defiende y cree en la posibilidad de romper con las relaciones de dominación, esclavo y amo, dejando espacio para la libertad y autonomía política de los individuos. Transformar porque su objetivo es una nueva sociedad, no una sociedad fragmentada o con cambios puntuales, sino un nuevo estándar de civilización donde el otro no se niega.

Brasil es un país con más de doscientos millones de habitantes, y si bien tiene una alta carga fiscal en el mundo, alrededor de un tercio de todo lo que se produce se convierte en impuesto, al mismo tiempo que una gran parte de la sociedad sigue excluida del proceso social. Por eso es importante llevar al debate la Educación Ambiental como una educación política, en el sentido de cuestionar las certezas absolutas y dogmáticas y comprometerse con la plena ciudadanía. La ciudadanía se entiende aquí como un fenómeno complejo e históricamente definido, pero a los efectos de este texto se considera un ciudadano el que posee tres naturalezas de derechos: civil, político y social (Carvalho, 2015).

Educación Ambiental Crítica entonces porque es necesario traer una perspectiva que sea “incluir una dimensión social en el problema ambiental que confiere un posicionamiento político, frente a los dilemas que sufre la humanidad” (Dias, 2015, p.125). Además, sigue siendo una educación política porque debe entenderse en su sentido más amplio, “cómo vivir e interferir en un mundo colectivo” (Carvalho, 2011, p.187), donde el sujeto de su acción no solo podrá identificar problemas, pero también, y especialmente para participar en las decisiones que afectan su existencia, ya sea en la dimensión individual o colectiva.

En otras palabras, una educación cuyos conceptos pueden ayudar en la construcción de una ciudadanía sólida, anclada en una visión crítica y transformadora, “en el sentido del desarrollo de la acción colectiva necesaria para enfrentar los conflictos socio ambientales.” (Layrargues, 2006, p. 87). Es decir, “desde los riesgos de la sostenibilidad planetaria, la Educación Ambiental

puede traer los diálogos intertextuales de los diferentes lenguajes (...), puede ser el eje reflexivo sobre los modelos de desarrollo, que guían la construcción de sociedades sostenibles” (Sato, 2016).

Ante este escenario epistemológico establecido, aún queda una pregunta: ¿cuál es el espacio tiene/debería tener el Derecho en ese escenario? Para responder a esa pregunta es necesario aclarar que el modelo democrático asumido a partir de 1988, en Brasil, se basa en la teoría de los derechos fundamentales. Eso significa que el Derecho tiene el papel de luchar por la afirmación y materialización de estos derechos fundamentales. Dado que la Constitución es un pacto social donde la sociedad en su sentido más amplio se compromete a realizar y defender los derechos que aún no se han realizado y que están ahí, está claro que el papel del Derecho no es mantener el status quo, sino al contrario, de transformar la realidad social, y en ese sentido frente al hegemónico.

Sin embargo, se observa empíricamente que existe una discrepancia entre lo que debería ser el Derecho y lo que es. Eso puede atribuirse, entre muchos otros factores, a la forma en que se lleva a cabo la enseñanza jurídica, que está arraigada en el positivismo, como se explicará más adelante.

El escenario positivista de la enseñanza del derecho en Brasil.

Se está de acuerdo con Colaço (2011), al decir que la enseñanza del derecho en Brasil desde el período colonial estuvo marcada por ser conservadora y elitista. Los cursos de derecho aparecieron solo en 1827, en São Paulo y Olinda, los dos lugares fueron elegidos después de un amplio debate, cuando decidieron que las dos sedes tendrían como objetivo servir a diferentes partes del país; Olinda (trasladada en 1854 a Recife) serviría a la población del norte, mientras que São Paulo recurriría a la demanda del sur. En las palabras de Schwarcz (2015), estas escuelas se transformaron rápidamente en la sede de las elites rurales dominantes.

Además de los discursos de superioridad debido a su función social, el Derecho históricamente termina estableciendo un mundo legal propio, con reglas y lenguajes que solo pueden comprender aquellos que privilegiadamente adquieren el título de licenciado en derecho. También es importante decir que este escenario, descrito irónicamente, deshumaniza el Derecho, imponiendo un discurso descontextualizado sobre las dificultades y los sufrimientos de la población.

Sin embargo, en 2004, con la publicación de las nuevas directrices curriculares para los cursos de Derecho (Resolución CNE/CES n. 9/04), queda claro

que hubo un esfuerzo por rescatar una formación que resignificaría el papel del licenciado:

Art. 3º. El curso de licenciatura en Derecho debe garantizar, en el perfil del alumno, una sólida formación general, humanística y axiológica, habilidades de análisis, dominio de los conceptos y terminología jurídica, argumentación adecuada, interpretación y valoración de los fenómenos jurídicos y sociales, combinados con una postura reflexiva y de mirada crítica que fomenta la capacidad y aptitud para el aprendizaje autónomo y dinámico, indispensable para el ejercicio de la Ciencia del Derecho, la provisión de justicia y el desarrollo de la ciudadanía (Brasil, 2004).

Aun así, a pesar de esta reforma curricular y muchas otras que lo precedieron, el curso sigue marcado por un perfil conservador, que reproduce el discurso hegemónico y positivista, que, a excepción de un mejor juicio, se revela como una enseñanza no crítica.

La enseñanza del Derecho aún se mantiene centrada en el estudio de la ley, como si uno fuera sinónimo del otro, desde una perspectiva positivista, cualquiera sea el sesgo. Esto significa que la enseñanza del Derecho se trata en gran parte de lo que la autoridad ha afirmado de manera positiva, sin comprometer casi nada a "la formación de una conciencia jurídica y del razonamiento legal capaces de ubicar al profesional del Derecho con desempeños eficientes frente a situaciones sociales emergentes." (Brasil, 2004). En términos hermenéuticos se puede decir que no hay producción de nuevos significados porque no hay diálogo, solo mecanización y reproducción.

Esa clara influencia de una pedagogía conservadora y tradicional se centra en el profesor como única autoridad, y donde los estudiantes que apoyan compiten solo:

[...] acumular información que se les pasa lejos de su realidad. La repetición termina significando la demostración de que has aprendido y que el objetivo de la enseñanza se ha logrado. El "buen estudiante" de Derecho se convierte en el que mejor repite lo que sus maestros, a veces jueces, fiscales, abogados, hacen día a día en la práctica forense (Vieira, 2010, p. 76).

Incluso para aquellos que defienden que también hay un enfoque en el estudio de la jurisprudencia, un positivismo jurisprudencialista, debe reconocer que el estudio no suele aportar un enfoque crítico, sino que se desarrolla en el estudio de lo que entienden los tribunales. Quizás es por eso por lo que la práctica es de mucha mayor importancia para el estudiante de Derecho, porque es dicotómicamente el espacio donde puede reproducir la técnica estudiada en el aula. Streck (2017) hace una fuerte crítica de ese modelo afirmando que:

La educación jurídica, que reproduce cada vez más el tipo de literatura jurídica facilitada, simplificada y resumida (etc.), produce blindaje, de modo que su alienación es tal que impide el desarrollo de cualquier sentido crítico. Aquellos que buscan un sentido crítico son despreciados y llamados elitistas. [...] Parece haber una rebelión de la mediocridad (s/p).

Es decir, existe una discrepancia entre los cursos de derecho y lo que se ha defendido epistemológicamente en el campo de la educación. Sí, porque los profesores de derecho son educadores y la educación no es un pasatiempo, sino que, por el contrario, debe asumirse como un compromiso ético y con la seriedad que es / debe ser inherente.

Por cierto, en esta mirada crítica no hay manera de no mencionar a Warat (1988), un terco crítico del modelo de enseñanza positivista para quien habría cambios solo cuando se transformasen las creencias que organizan el orden simbólico del derecho, lo que significa pasar por una emancipación de la pedagogía del Derecho. Al atacar brillantemente al positivismo en la enseñanza del Derecho, dice el teórico:

Como hombres muertos que hablan de la vida, el conocimiento tradicional del Derecho muestra sus fantasías perfectas en la complicidad ciega de un lenguaje sin audacia y engañosamente cristalino que enmascara la presencia subterránea de una "tecnología de alienación". Utopías imaginarias de sí mismas que explican con razones consumidas por la historia, nuevas formas de legitimación de las prácticas estatales ilícitas. (1997, p. 42).

Mientras estaba vivo, Warat argumentó, sin embargo, que la enseñanza del Derecho volviera a proteger contra las patologías humanas que insisten en invadir la existencia. Para él, era necesario que el Derecho asumiera su función transformadora y crítica para contribuir a la constitución de sujetos comprometidos con dos dimensiones esenciales para la sociedad: dignidad y solidaridad. Ambas, por cierto, previstas en la Constitución Federal, respectivamente, como fundamento fundamental y objetivo de la República Brasileña:

Art. 1º La República Federativa de Brasil, formada por la unión indisoluble de Estados y Municipios y el Distrito Federal, constituye un Estado de derecho democrático y se funda en: [...] III - la dignidad de la persona humana; [...]

Art. 3º Constituyen objetivos fundamentales de la República Federativa de Brasil: I - construir una sociedad libre, justa y solidaria; [...] (Brasil, 1988).

Además de criticar el modelo de enseñanza del Derecho, Warat (Mondarado, 1992) propuso una pedagogía, que llamó cartográfica, y que tiene en sí misma una sorprendente dimensión ontológica. La cartografía es asociada

para el autor en la construcción de un mapa subjetivo y nunca absoluto con respecto a los sujetos, sus prácticas y sus deseos, por lo tanto, cartográfico como la construcción de significado, de la orden y de la racionalidad de lo que se dice, incluso cuando no se dice.

Warat apuesta por la complicidad, defendiendo el aula como un espacio de no sujeción, pero de resignificación de los vínculos del conocimiento con la vida y el amor. En otras palabras, existe una fuerte defensa de un vínculo afectivo del proceso pedagógico, que se traduce en libertad y autonomía. Warat (2010) argumentó que la enseñanza del Derecho debería humanizar en lugar de instruir, bajo la pena de no lo haciendo así, esa educación se convierta en lo que él llamaba de "el sentido común teórico de los juristas", que se reduce a una realidad lista, terminada y definitiva. En resumen, una pedagogía jurídica inter y transdisciplinaria, contextualizada en y con el entorno en ella que opera.

De hecho, no es distinta de la perspectiva de Freire que defenderá el diálogo como una alternativa para la transformación del mundo. Según él, en el diálogo, no hay "un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En cambio, hay sujetos que se reúnen para la pronunciación del mundo, para su transformación" (2011, p. 227).

En la misma línea, lo que se propone aquí no es solo una reflexión crítica sobre el escenario de crisis en que vive la enseñanza del Derecho, sino también y principalmente de la Educación Ambiental Crítica como condición de posibilidad para una resignificación de la enseñanza jurídica y, en este sentido, del propio Derecho. Se argumenta por su diseño epistemológico que la Educación Ambiental Crítica puede ser un espacio político apropiado para (re) pensar sobre el papel de la enseñanza del Derecho en la configuración del sistema jurídico actual.

La Educación Ambiental Crítica como un espacio para revelar una enseñanza del Derecho transformadora desde una reflexión hermenéutica.

Para presentar la Educación Ambiental Crítica como un espacio para la resignificación del modelo de enseñanza jurídica, es importante reanudar la discusión sobre los fundamentos democráticos vigentes en el país, así como proponer entender la experiencia como la fundadora de una reflexión hermenéutica. En ese sentido de comprensión, la experiencia nos permite reconocer el ser como finito e histórico. Así que, cada experiencia establece horizontes de comprensión, ya que provoca la búsqueda para comprender el mundo vivido, desde la experiencia y el diálogo a través

del lenguaje. Por lo tanto, el lenguaje y la experiencia se constituyen en un punto de partida para un estado democrático de derecho, considerando que ese no se reduce a un mantenimiento de las condiciones sociales de existencia, como otros modelos estatales que existían antes. Contrariamente a esto, su contenido está dirigido a la transformación de la realidad y, por lo tanto, va más allá del aspecto formal de la ley para actuar en la realización de una vida digna y ciudadana, en palabras de Streck y Bolzan de Morais (2013) "el Estado Democrático es más normativo en comparación con formulaciones anteriores" (p. 76).

En ese sentido, lo que se pretende en ese modelo no es solo la limitación o la promoción de la acción estatal, sino la transformación de las relaciones sociales para hacer realidad los derechos fundamentales, asegurando así una vida digna para todos. Luego, la ley asume otra función, ya no como un instrumento de acción concreta por parte del estado para castigar o promover, sino como un instrumento para la realización de la igualdad y, por lo tanto, de transformación hermenéutica atravesada por el diálogo. Este, aquí, se refiere a una actitud de apertura frente a las posibilidades de entender que la experiencia está empapada de momentos en que ocurren las relaciones sociales. Este evento puede promover una refundación del rol del estado.

Una mirada hermenéutica a la acción estatal invita a una educación dialógica por esencia, considerando eso:

Una perspectiva hermenéutica sobre la educación retoma su carácter dialógico con toda radicalidad. Aquí se reafirma el dicho de Gadamer de que "solo podemos aprender mediante el diálogo", porque en ese proceso es el sujeto mismo quien se educa con el otro. El diálogo no es un procedimiento metodológico, sino que está constituido por el poder de educarse a sí mismo, es decir, educarse a sí mismo en el sentido de una confrontación constante del sujeto consigo mismo, con sus opiniones y creencias, por la condición interrogativa en la que vivimos. (Hermann, 2002, p.94).

Estos temas son importantes para que se comprenda que al asumir a Brasil como un Estado Democrático de Derecho, lo que ocurrió fue una ruptura con los modelos estatales anteriores. Hay un giro político y epistemológico que socava el papel del Estado, atravesado por el proceso educativo, que hasta entonces se consideraba un fin en sí mismo y ahora se convierte en un medio para la realización de cambios asumidos constitucionalmente. Es decir, a diferencia de los modelos anteriores, el Estado Democrático de Derecho "apunta al rescate de las promesas incumplidas de la modernidad, una circunstancia que adquiere especial relevancia en los países periféricos y con modernidad retrasada, como Brasil" (Streck y Bolzan de Morais, 2013,

p.80). Este rescate surge a través de la educación, la democracia, el diálogo y la acción colectiva en busca de la superación de un derecho solo como una aplicación de la ley estática, y también como una posibilidad para repensar la misma enseñanza del Derecho.

Por lo tanto, debe reconocerse que, ante todo lo que se ha presentado, el Derecho no puede creer que permanezca reducido al papel de la organización estatal y las relaciones sociales para mantener el orden. La democracia es una reinvencción constante, y esto se debe a que “lejos de ser la mera preservación de los derechos, es la creación ininterrumpida de nuevos derechos, la subversión continuada de los establecidos, la reinstitución permanente de lo social y lo político.”(Chauí, 2011, p.9).

Es en ese sentido, por lo tanto, que se considera a la Educación Ambiental Crítica como un espacio político para pensar sobre la transformación de la enseñanza jurídica. Precisamente porque si la Educación Ambiental Crítica es una educación política, ella establece las condiciones necesarias para enfrentar:

El desafío de cambiar la mentalidad sobre las ideas del modelo de desarrollo económico basado en la acumulación económica, el autoritarismo político, el saqueo de los recursos naturales, el desprecio por las culturas de grupos minoritarios y por los derechos humanos fundamentales. (Reigota, 2010, p.63).

Como un proceso educativo que se enfoca en la ciudadanía, la Educación Ambiental Crítica proporciona "los elementos para la formación de un sujeto capaz de identificar la dimensión conflictiva de las relaciones sociales que se expresan en torno al tema ambiental y de posicionarse frente a ella.”(Carvalho, 2011, p.163). En ese proceso formativo de ciudadanía hay un vínculo estrecho entre educarse y educarse con un sentimiento que pertenece a la realidad vivida, donde la realidad del sujeto finito está vinculada a la realidad histórica. Dado esto, proporciona las condiciones para pensar sobre el papel del Derecho en la construcción de una sociedad libre y justa, en la erradicación de la pobreza y de cualquier forma de discriminación, y en la reducción de las desigualdades conforme exige el texto constitucional.

Se propone que este escenario que conecta el Derecho y la Educación Ambiental Crítica debe ser intermediado por la perspectiva hermenéutica, especialmente la hermenéutica gadameriana. Esto se debe a que la hermenéutica garantiza el cuestionamiento y la comprensión en conjunto, al fin de que comprenda el Derecho en su totalidad, rescatando la historicidad, para revelar los errores que dieron lugar a una perspectiva jurídica histórica y no crítica.

En otras palabras, al establecer que la enseñanza jurídica y, por lo tanto, el Derecho, aún viajan a través de una perspectiva positivista, lo que se dice es que existe un déficit hermenéutico desde la academia hasta la jurisdicción.

Para la Educación Ambiental Crítica, la acción educativa se caracteriza como una posibilidad de apertura al diálogo, al nuevo y a otras condiciones del derecho a ser y estar en el mundo, o refrendando a Gadamer (2003), para obtener nuevos horizontes de comprensión. Adquirir un nuevo horizonte significa entender de manera diferente, "en un todo más amplio y con criterios más justos" (Gadamer, 2003, p. 403). Es a través de la hermenéutica que la posibilidad de reinventar la enseñanza jurídica se constituye en una búsqueda de un sentido del Derecho más allá de la relación normativa, en superar discursos ocultos por las relaciones positivistas y en revelar una contribución más productiva y democrática al tema. Por lo tanto:

Hacer hermenéutica jurídica es llevar a cabo un proceso de comprensión del Derecho. Hacer hermenéutica es desconfiar del mundo y sus certezas, es mirar el texto desde la esquina, rompiendo tanto (uno)a hermé(neu)tica jurídica tradicional-objetificante como de un subjetivismo que surge del paradigma epistemológico (idealista) de la filosofía de la conciencia. Con (es)a (nueva) comprensión hermenéutica del Derecho se recupera el posible-significado-de-un-texto-dado, y no la reconstrucción del texto a partir de un significante-fundador-primordial. (Streck, 2014, p.323).

De esa manera, pensar en la enseñanza jurídica basada en la Educación Ambiental Crítica se traduce en una práctica interpretativa por excelencia, donde se busca la inserción del ser humano en su historia y lenguaje:

El papel del educador ambiental, tomado desde la perspectiva hermenéutica, podría considerarse como un intérprete de los vínculos que producen los diferentes sentidos del medio ambiente en nuestra sociedad. En otras palabras, un intérprete de interpretaciones socialmente construidas. Así, la Educación Ambiental, como práctica interpretativa que revela y produce significados, contribuiría a ampliar el horizonte comprensivo de las relaciones sociedad-naturaleza. (Carvalho, 2010, p.115).

Se cree que una Educación Ambiental Crítica como un espacio hermenéutico se establece como un campo para nuevos significados y sentidos que se proyectan para construir una enseñanza jurídica abierta para la diferencia y la otredad. La hermenéutica como un espacio para el diálogo abre el horizonte para que la Educación Ambiental Crítica se constituya potencialmente en la posibilidad de un vínculo entre ser-ahí y el ser-en-el-mundo. La formación de educadores en vista de esta dimensión del diálogo enriquece enormemente la enseñanza del Derecho, considerando la transdisciplinariedad,

que reconoce la formación de educadores y la acción educativa, como una brecha abierta al reconocimiento y comprensión del otro y sus conocimientos históricos y culturales.

En ese sentido, el educador ambiental en una perspectiva hermenéutica da sentido a su acción pedagógica, considerando el diálogo como un movimiento cíclico que lo impulsa a escapar del mecanismo, a escapar de las respuestas planteadas como verdades absolutas y a promover continuamente la circularidad del cuestionamiento, del diálogo, mientras sea fuente de desprendimiento de las verdades absolutas y cerradas.

Consideraciones finales

Hay mucho que hablar sobre la enseñanza del Derecho y sobre el Derecho en sí mismo en Brasil. Unas pocas páginas no son suficientes para agotar un tema que debe entenderse en su dimensión histórica, política, social, económica e incluso jurídica. Más de un siglo narra este paseo.

Sin embargo, lo que se dice hoy es que desde 1988, hubo una ruptura político-jurídica en el país, que inauguró un modelo de estado que subvierte los modelos jurídicos autoritarios que existían hasta entonces. Esa ruptura resignificó a la estructura política y social, requiriendo que fuera realizada en las instituciones políticas en general un filtro hermenéutico para devolver sus propósitos a los previstos en la Constitución.

Por lo que podemos ver, la enseñanza jurídica está dando pasos muy lentos en esta transformación. Eso se debe al hecho de que prevalece aún el dominio de la perspectiva de un positivismo que revela el Derecho que reproduce la "voluntad" de la ley, pero no transformadora. Una enseñanza no crítica del Derecho, que en el futuro se traduce en profesionales técnicos y conocimiento fragmentado, disociados de la realidad en la que se insertan. En Brasil esa realidad es de profundas desigualdades y déficit democrático. En ese sentido, pensar en la enseñanza del Derecho desde el espacio de una Educación Ambiental Crítica puede ser una de las maneras de redefinir este modelo, ya que la Educación Ambiental Crítica se presenta como una educación política que crea las condiciones necesarias donde uno puede percibir el sentido de vivir e interferir en el mundo, identificando conflictos, participando en decisiones que, de alguna manera, individual o colectivamente, alcanzan su existencia.

Desde una perspectiva hermenéutica, pensar en la enseñanza del Derecho y la Educación Ambiental Crítica es tratar de entender esa relación de manera dialógica en una concepción emancipadora, como un espacio para

cuestionar las certezas y comprometerse con la plena ciudadanía. Es reflexionar críticamente sobre cómo el paradigma positivista transforma en objetos las relaciones, ignorando su complejidad y agravando así una crisis civilizadora basada en las formas de apropiación mundial y relaciones de poder que están inscritas en las formas dominantes de conocimiento (Leff, 2012). Como se dijo, no se espera que el debate se agote aquí, sino que se invite al Derecho a reconsiderarse, porque se cree que solo informándose a sí mismo será posible transformarse y transformar.

Referencias

- Brasil. (1988). Constituição Federal do Brasil. Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (28 de janeiro de 1999). Lei n. 9795. Fonte: Diário Oficial: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm
- Brasil. (29 de setembro de 2004). Resolução CNE/CES n. 9. Brasília: Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Superior.
- Carvalho, I. C. (2010). Os sentidos de "ambiental": a contribuição da hermenêutica à pedagogia da complexidade. Em E. Leff, *A Complexidade Ambiental* (pp. 99-120). São Paulo: Cortez.
- Carvalho, I. C. (2011). *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, J. M. (2015). *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Chauí, M. (2011). Apresentação. Em C. Lefort, *A invenção democrática: os limites da dominação totalitária*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Colaço, T. L. (2011). Ensino e Pesquisa do Direito e da Antropologia Jurídica. *Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais*, pp. 18-29.
- Dias, B. d. (junho de 2015). Educação Ambiental Crítica: para além da teoria crítica, algumas contribuições da teoria pós-crítica. *Revista Ciências & Ideias*, pp. 124-132.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadamer, H-G. (2013). *Verdade e Método I*. Petrópolis: Vozes.
- Grün, M. (2007). Em busca da dimensão ética da Educação Ambiental. Campinas: Papirus.
- Guimarães, M. (2004). Educação Ambiental Crítica. Em P. P. Layrargues, *Identities da Educação Ambiental Brasileira* (pp. 25-34). Brasília: Ministério do Meio Ambiente.
- Hermann, N. (2002). *Hermenêutica e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Layrargues, P. P. (2006). Educação para a Gestão Ambiental: a cidadania no enfrentamento político dos conflitos socioambientais. Em C. F. Loureiro, P. P. Layrargues, & R. S. Castro, *Sociedade e Meio Ambiente: a Educação Ambiental em Debate* (pp. 87-98). São Paulo: Cortez.
- Layrargues, P. P. (agosto/dezembro de 2012). Para onde vai a Educação Ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental Brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. *Revista Contemporânea de Educação*, pp. 398-421.

- Layrargues, P. P., & Lima, G. F. (setembro de 2011). Mapeando as macroten-
dências político-pedagógicas da Educação Ambiental Contemporânea
no Brasil. VI Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, pp. 1-15.
- Leff, E. (2012). Aventuras da Epistemologia Ambiental: da articulação das
ciências ao diálogo dos saberes. São Paulo: Cortez.
- Loureiro, C. F. (2009). Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental. São
Paulo: Cortez.
- Mondardo, D. (1992). Vinte anos Rebeldes: o Direito à luz da proposta Filo-
sófico-Pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: UFSC.
- Organização das Nações Unidas. (1992). Agenda 21 Global. Fonte: Ministé-
rio do Meio Ambiente: [http://www.mma.gov.br/responsabilidade-so-
cioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html](http://www.mma.gov.br/responsabilidade-so-
cioambiental/agenda-21/agenda-21-global.html)
- Reigota, M. (2010). Meio Ambiente e Representação Social. São Paulo : Cortez.
- Sato, M. (outubro de 2016). Surrealismo na po-ética ambiental. Revista Bra-
sileira de Educação Ambiental, pp. 277-236.
- Schwarcz, L. M. (2005). O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e
Questão Racial no Brasil 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras.
- Streck, L. L. (2014). *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise: uma exploração
hermenêutica da construção do Direito.* . Porto Alegre: Livraria do
Advogado.**
- Streck, L. L. (maio de 2017). Resumocracia, concursocracia e a "pedagogia
da prosperidade". Fonte: Consultor Jurídico: [https://www.conjur.com.
br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-peda-
gogia-prosperidade](https://www.conjur.com.
br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-peda-
gogia-prosperidade)
- Streck, L. L., & Bolzan de Moraes, J. L. (2013). Ciência Política & Teoria do Es-
tado. Porto Alegre: Livraria do Advogado.
- Vieira, C. d. (2010). Direito, Ensino e Formação Docente: Vertentes de uma
Democracia em Construção. Uberaba: Universidade de Uberaba.
- Warat, L. A. (1988). Manifesto do Surrealismo Jurídico. São Paulo: Acadêmica.
- Warat, L. A. (1997). Introdução Geral ao Direito: o Direito não estudado pela
teoria jurídica moderna. Porto Alegre: SaFE.
- Warat, L. A. (2004). Epistemologia e Ensino do Direito: o sonho acabou. Flo-
rianópolis: Boiteux.
- Warat, L. A. (2010). Saber Crítico e Senso Comum Teórico dos Juristas. Se-
quência, pp. 48-57.

Recibido: 15 de junio de 2019.

Aceptado: 04 de octubre de 2019.

Estevez A, L., Brandão S, E. y Quiñones Q, E.A. (2019). Experiencias de sensibilización estético-ambiental (SEA) con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Plumilla Educativa, 24 (2), 127-153. DOI 10.30554/p.e.2.3578.2019

Experiencias de sensibilización estético-ambiental (SEA) con alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

Lurima Estevez Alvarez¹

Elisabeth Brandão Schmidt²

Eduardo Antonio Quiñones Quiñones³

Resumen

Este artículo hace referencia a una investigación doctoral de carácter cualitativo, desarrollada en el período 2015-2017, donde se aborda la sensibilización estético-ambiental (SEA) como herramienta teórico-metodológica de la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su aplicación práctica mediante talleres, realizados con 18 discentes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG. El abordaje teórico-metodológico se fundamentó en la concepción dialéctico-materialista del

¹ Lurima Estevez Alvarez. Doctora en Educación Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Máster en Cultura Latinoamericana, Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba. Licenciada en Letras, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas, Villa Clara, Cuba. Profesora investigadora-colaboradora de la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Bagé, Brasil y del Centro Provincial de Superación para la Cultura "Ángel Román González Borrell", de Villa Clara, Cuba. ORCID: 0000-0001-5145-3649. Correo electrónico: lurimaestevezalvarez@gmail.com

¹ Elisabeth Brandão Schmidt. Doctora en Educación, Universidad de Santiago de Compostela, España. Posdoctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España. Pedagoga. Profesora investigadora titular, Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil. Docente de los programas de posgrado en Educación Ambiental (PPGEA) y de Educación (PPGEDU) de la FURG. ORCID: 0000-0002-7961-7593. Correo electrónico: elisabethschmidt@furg.br, elisabethlattes@gmail.com

¹ Eduardo Antonio Quiñones Quiñones. Magister en Política y Gestión Educativa, Universidad de Talca, Maule, Chile. Profesor de Educación Básica. Licenciado en Pedagogía, Universidad de Los Lagos, Osorno, Región de los Lagos, Chile. Asesor académico, docente e investigador asociado del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (ILAES), Chile. ORCID: 0000-0002-5465-964X. Correo electrónico: antoninoedo@gmail.com

mundo de referentes como Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire y Pablo René Estévez. Para la interpretación de las informaciones se asumió el enfoque hermenéutico-dialéctico y el Método de Interpretación de Sentidos de Maria Cecilia de Souza Minayo. Las experiencias de SEA tuvieron su fundamento en la teoría leninista del reflejo y sus procedimientos se apoyaron en estímulos estéticamente significativos. La SEA demostró ser una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad sensitivo-perceptiva (y de creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estético-ambiental.

Palabras clave: Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental, Formación de profesores, Educación transformadora.

Experiences of aesthetic-environmental sensitization (AES) with students of the Visual Arts Degree from the Federal University of Rio Grande-FURG, Brazil.

Abstract

This article refers to a doctoral research of a qualitative nature, developed in the period 2015-2017, where aesthetic-environmental sensitization (AES) is addressed as a theoretical-methodological tool of the Aesthetic-Environmental Education (AEE) and its practical application through workshops, carried out with 18 students of the Visual Arts Degree from the FURG. The theoretical methodological approach was based on the materialistic dialectical conception of the world of referents such as Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire and Pablo René Estévez. For the interpretation of the information, the hermeneutic-dialectical approach and the Method of Interpretation of Senses of Maria Cecilia de Souza Minayo were assumed. The experiences of AES were based on the Leninist theory of reflection and its procedures were supported by aesthetically significant stimuli. The AES proved to be an effective tool in the teaching-educational process to promote in the students the capacity of artistic-aesthetic perception (and creation), the care of the non-human nature and the

development of interpersonal and social relationships from an aesthetic-environmental perspective.

Keywords: Aesthetic-Environmental Sensitization, Aesthetic-Environmental Education, More comprehensive training, Transformative education.

Experiências de sensibilização estético-ambiental (SEA) com alunos de Artes Visuais-Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil.

Resumo

Este artigo refere-se a uma pesquisa de doutorado de natureza qualitativa, realizada no período 2015-2017, na qual se aborda a sensibilização estético-ambiental (SEA) como ferramenta teórico-metodológica da Educação Estético-Ambiental (EEA) e sua aplicação prática em oficinas realizadas com 18 alunos do curso de licenciatura em Artes Visuais da FURG. A abordagem teórico- metodológica baseou-se na concepção dialético-materialista de referentes como Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire e Pablo René Estévez. Para a interpretação das informações assumimos a abordagem dialético-hermenêutica e o Método de Interpretação de Sentidos de Maria Cecília de Souza Minayo. As experiências foram baseadas na teoria leninista do reflexo e seus procedimentos foram apoiados por estímulos esteticamente significativos. A SEA demonstrou ser uma ferramenta eficaz no processo de formação docente no sentido de promover, nos acadêmicos, a capacidade sensitiva e perceptiva (e de criação) artístico-estética, o cuidado da natureza não humana e o desenvolvimento de relações interpessoais e sociais sob uma perspectiva estético-ambiental.

Palavras-chave: Sensibilização Estético-Ambiental, Educação Estético-Ambiental, Formação de professores, Educação transformadora.

Introducción

El presente texto refiere los resultados de una investigación doctoral cualitativa que se desarrolló del 2015 al 2017, donde se abordó el tema de la sensibilización estético-ambiental (como metodología y herramienta teórico-didáctica de la Educación Estético-Ambiental, modalidad de la educación en valores) y su aplicación práctica a través de dinámicas de sensibilización implementadas con 18 alumnos del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG (Brasil), quienes se motivaron con la idea de adquirir nuevos aprendizajes que pudiesen contribuir a su formación profesional y a su vida personal.

El abordaje teórico-metodológico asumido, se fundamentó en la comprensión dialéctico-materialista del mundo, en particular de Carlos Marx, Federico Engels, Vladimir I. Lenin, Paulo Freire y Pablo René Estévez. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecilia de Souza Minayo. En correspondencia, para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos (de Minayo), que por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (dialéctico materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación.

La inserción de Lurima Estevez en el módulo “Educación Estético-Ambiental” del Curso de Especialización en Educación y Diversidad Cultural (efectuado en la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Bagé) en el 2014, sirvió de antecedente y estímulo para que en el 2015 realizase el curso de extensión “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (las) educadores (as) de Arte”, junto a su tutora Elisabeth Brandão Schmidt y en colaboración con el profesor chileno Eduardo Antonio Quiñones Quiñones, y cuyo objetivo general era promover procesos de sensibilización con foco en lo estético-ambiental y articulados a la formación de profesores por la perspectiva de la Educación Estético-Ambiental en función de la ambientación curricular.

La ejecución de este curso propició la recolección de las informaciones para el desarrollo de la investigación, que pretendía comprender las representaciones que tenían estos discentes de arte en torno a la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su papel para una formación más integral de educadores (as), tras haber vivenciado experiencias cimentadas en procesos de sensibilización estético-ambiental (SEA). De esta forma, las prácticas de SEA fueron concebidas en función de potenciar un proceso de desarrollo de la sensibilidad de los sujetos participantes en el conjunto de sus relaciones multifacéticas con el

mundo circundante, y al mismo tiempo de concientización en relación con las disímiles problemáticas que marcan su existencia individual y social.

A medida que se fueron desarrollando las vivencias de los discentes en el curso, fueron surgiendo las experiencias sensibles o experiencias de lo sensible (denominadas prácticas de sensibilización estético-ambiental por la profesora e investigadora Lurima Estevez, quien ya las venía realizando en épocas precedentes en Cuba y que estaban vinculadas a su experiencia y conocimientos sobre el ámbito y las prácticas artísticas). En este sentido, es importante referir que la sensibilización estético-ambiental es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental) que facilitan el despertar de la percepción sensorial y, mediante catarsis, permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que se pueden extraer y volcar al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización. Por ello, la SEA es una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estética.

El concepto de SEA, creado a su vez por Lurima Estevez, constituye el sustento de la Educación Estético-Ambiental (EEA), como modalidad educativa transartística, transversal y transdisciplinar, cuyo mentor es el profesor Dr. Pablo René Estévez, quien tiene publicados más de 20 libros al respecto, entre los que amerita destacar: *La alternativa estética en la educación liberadora* (2012); *Enseñar a sentir* (2015); *Educar para el bien y la belleza* (2015); *Hacia una estética de la convivencia* (2017) y *Por las leyes de la belleza* (2019).

En este sentido, la EEA está orientada hacia la educación en valores e integra los dominios de lo estético y lo ambiental en función de una formación humana más integral, enfocada en potenciar los sentidos estéticos, así como, la capacidad de sentir y la sensibilidad. Es así que, para el abordaje del tema, se torna impronta centrarnos en algunas de las definiciones relativas a los términos sensibilidad, sensible, sensibilizar, sensibilización y sensibilización estético-ambiental; así como, en la teoría leninista del reflejo que dio sustento a los talleres de SEA implementados.

La sensibilización estético-ambiental

Sensibilizar desde la perspectiva estético-ambiental implica conocer al sujeto, el contexto en el que se halla insertado, así como los condicionantes histórico-sociales, económicos, políticos y culturales que lo demarcan. Es por

ello que el término sensibilización estético-ambiental resulta complejo, pues tiene múltiples lecturas y aplicaciones que están sujetas a la mirada objetiva y subjetiva del hombre. Para abordar este tema, debemos entender lo que es sensibilidad y algunos de sus correlativos.

De acuerdo con el Diccionario Filosófico de Nicolás Abbagnano (1993), sensibilidad tiene cuatro significados asociados a:

[...] la total esfera de las operaciones sensibles del hombre, que comprende tanto el conocimiento sensible como los apetitos, instintos y emociones; la capacidad de recibir sensaciones y de obrar ante los estímulos; la capacidad de juicio o de valoración en un campo determinado; la capacidad de participar en las emociones de los demás o de simpatizar. (p. 1038)

Mientras que sensible se refiere a lo que puede ser percibido por los sentidos y a lo que tiene la capacidad de sentir. En el primer caso, lo sensible es el objeto propio del conocimiento sensible. Por ejemplo, Aristóteles distinguió entre lo sensible propio y lo sensible común, así como entre lo sensible accidental y lo sensible per se. En el segundo caso, se deja evidente que seres humanos y animales tienen desarrollada la capacidad de sentir.

Según el Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa, sensibilidade se refiere a la “calidad de sensible”; a la “facultad de sentir”; a la “emoción, sentimiento”; a la “calidad de quien experimenta sentimientos de compasión, simpatía y ternura”, mientras que sensibilizar alude a “tornarse sensible; “conmoverse”; “causar viva impresión” y “sensible” a la persona “que siente”; a lo que “puede ser percibido por los sentidos”; a lo “emotivo, impresionable”; a lo “compasivo, sentimental” y a la persona “que se deja impresionar”. (Ximenes, 1999, p. 543).

Refiriéndose a la sensibilidad, Alexander Baumgarten manifestó: “Yo tengo la facultad de sentir, que se llama sensibilidad. La sensibilidad representa ya sea el estado de mi alma, en cuyo caso se designa como sentido interno, o bien el estado de mi cuerpo, llamándose entonces sentido externo” (Prolegómeno 535, 2012, p. 85) Luego diferenció la sensibilidad aguda de la sensibilidad débil. Y expresó:

Se dice de la sensibilidad más desarrollada que es aguda, y de la menos desarrollada que es débil. Mientras más los órganos de los sentidos son capaces de efectuar el movimiento que les conviene, más el sentido externo es agudo (se agudiza). Mientras menos los órganos sensoriales son capaces, más se embota o debilita el sentido externo. (Baumgarten, prolegómeno 540, 2012, p. 86)

Por su parte, Julián Pérez Porto y María Merino definieron la sensibilidad de la siguiente forma:

Del latín *sensibilītas*, la sensibilidad es la facultad de sentir (propia de los seres sensibles y animados). El término adquiere diferentes significados de acuerdo al contexto.

La sensibilidad puede ser la propensión natural del ser humano a dejarse llevar por los afectos de la ternura y de la compasión. En un contexto artístico, la sensibilidad está vinculada a la intención estética. Las personas sensibles, en este sentido, tienen propensión a expresarse mediante el arte y a evidenciar diversos matices. (...) para la biología, la sensibilidad es la facultad de los seres vivos de percibir estímulos, tanto internos como externos, a través de los sentidos. (2010)

En esta definición se explicita lo estético-ambiental al referir la experiencia estética del ser humano, sus nexos dialécticos con el mundo y la facticidad que acontece alrededor. Destacándose así la sensibilidad como una condición para el desarrollo volitivo-afectivo (sensaciones, emociones y sentimientos) de los seres humanos.

Para entender el concepto de sensibilización estético-ambiental, consideramos importante acudir a la investigadora mexicana María Isabel Burgoa Llano, quien aborda el concepto de sensibilidad en diferentes campos, y en particular, en el campo de la Fisiología, para lo cual se apoya en que la “sensibilización es una forma de activar diversas impresiones físicas que nos llevan a percibir intensamente nuestro entorno y se reflejarán en nuestro interior”. (2009, p. 15) Por tanto, podemos deducir que la sensibilidad está intrínsecamente vinculada a las emociones y experiencias que nos llegan del mundo exterior y a las cuales el ser humano responde generando reacciones fisiológicas.

Las sensaciones (fruto de los sentidos) nos informan del estado de las cosas que nos rodean, a partir de un principio de selectividad respecto a la clase de información que proporcionan: “unos nos dan información temporal y espacial, como es el caso del ojo y el oído; el olfato y el gusto nos llevan a ejercitar la sensibilidad a nivel químico; y la piel tiene que ver con la sensibilidad cutánea” (Burgoa, 2009, p. 15). Amén de los estímulos que provienen del mundo exterior, los seres humanos son capaces de detectar estímulos provenientes del interior, “desde el dolor hasta las emociones más complejas como el miedo, el amor, el placer” (Burgoa, 2009, p. 16). Para que estas sensaciones, emociones y sentimientos sean registrados e interpretados por el individuo, se requieren estructuras complejas, sobre todo, pertenecientes al sistema nervioso central y periférico. Tales reacciones producidas por un estímulo internamente varían en cada individuo. Esta perspectiva hace alusión a la sensibilidad biológica o expresión biológica de la sensibilidad, concebida como:

[...] el conjunto de reacciones de los organismos frente a diversos estímulos del medio, el cual les permite su adaptación y sobrevivencia. (...) se reconoce que todos los organismos pueden experimentar en ellos y procurar en otros distintos niveles de sensibilidad. (Cuellar; Effio, 2010, p. 26)

Sin embargo, en el ser humano existe una forma más compleja de sensibilidad evidenciada al afectarse y afectar a otros. En ella se hace visible “la intencionalidad y tiene una de sus manifestaciones más acabadas en la expresión artística” (Cuellar; Effio, 2010, p. 26). Aquí nos referimos a la sensibilidad (Aisthesis) como una competencia que tiene su eje rector en la Educación Artística: pues defendemos la idea de una Educación Estética con un enfoque transartístico, que contribuya a una formación más integral del ser humano. En este sentido, la sensibilidad es “una competencia que se sustenta en un tipo de disposición humana evidente al afectarse y afectar a otros, e implica un proceso motivado por los objetos elaborados por los seres humanos en la producción cultural y artística” (Cuellar; Effio, 2010, p. 26). Dicho proceso parte de la sensibilidad primigenia o no cultivada y la desarrolla. Solo por medio del afinamiento de la sensopercepción, los sentidos y la información sensorial llegan a establecer una conciencia perceptiva, y por ende, “un encuentro y un redescubrimiento de las posibilidades del cuerpo: que incluyen la observación, el análisis, la asimilación, la selección y la transformación de las representaciones con las que se categoriza el universo de estímulos”. (Cuellar; Effio, 2010, p. 26)

Así pues, podemos definir la sensibilidad como:

[...] un conjunto de disposiciones biológicas, cognitivas y relacionales, que permiten la recepción y el procesamiento de la información presente en un hecho estético, [dígase] una obra de arte, un trabajo artístico en proceso, un discurso, [una realidad estético-ambiental], entre otros. (Cuellar; Effio, 2010, p. 27).

Es por ello que todo sistema educativo (desde preescolar hasta la universidad) debe plantearse de manera consciente y eficaz la promoción de la sensibilidad en sus diversas formas, con el fin de aportar a los alumnos los instrumentos y materiales para el desarrollo de su ser sensible, así como para la superación en los ámbitos de lo artístico y lo creativo. La recepción y el procesamiento de un hecho estético le proporcionan al estudiante modos para relacionarse afectiva y sensiblemente con el trabajo artístico, y además lo tornan sensible ante la belleza natural y artificial creada culturalmente y recreada a través de otros objetos de la civilización. La sensibilidad bien cultivada puede enriquecer la relación de los sujetos con el arte y con entornos naturales o estéticos a nivel cualitativo.

Como han expresado Cuellar y Effio, la sensibilidad se ha entendido históricamente como:

[...] una apropiación humana y parte de la exigencia orgánica que tiene lugar en el cuerpo, con motivo de la sobrevivencia. Pero dicha experiencia en los seres humanos puede ir [...] más allá de la disposición orgánica y usar su expresividad intencionalmente para provocar diversas reacciones y emociones en otros. (2010, p. 28).

Así pues, la sensibilidad está vinculada a la expresión, que puede entenderse como un brotar de sí, con el objetivo de:

[...] hacer partícipe a otros de vivencias personales y de la interpretación que se hace de las ajenas. Y para efectos de la formación de estudiantes en la Educación Artística o Arte-Educación se hace necesario presentarla en las manifestaciones sensibles: cenestésica, visual, auditiva, táctil, olfativa, háptica, del gusto. La sensibilidad le proporciona al individuo el “re-encuentro con su ser interior, desde donde puede operar descubriéndose como persona, como espíritu, como mente, como sensación, [como emoción], sentimiento y fantasía”. (Burgoa, 2009, p. 18)

La sensación es percibida, interpretada y exteriorizada por cada individuo de forma personal, lo cual la vuelve única e irrepetible. Asimismo,

[...] la forma de toda expresión instintiva es determinada subjetivamente, y ya se trate de un alarido de cólera o de un grito de gozo, la modulación se debe a un reflejo sensorial interno (...). En este sentido, se confirma que la expresión instintiva puede convertirse en una vivencia sensorial y puede prolongarse hacia una vivencia de sensibilización artística, [y por ende, de sensibilización estético-ambiental], siempre y cuando existan los medios propicios para ello. (Burgoa, 2009, p. 18)

De facto, a nuestro entender, la sensibilización es el primer eslabón del aprendizaje. En relación con lo cual, podemos ser sensibles a determinados estímulos y no ser sensibles a otros. El alumno debe vivir un aprendizaje de exteriorización de sus emociones y sentimientos mediante (aunque no únicamente) disímiles manifestaciones que componen el arte.

Y la sensibilidad se explicita en el sentir, en el afectarse. Pero, ¿cómo saber de qué manera y por qué es afectada? Esta apropiación solo puede hacerse “por una especie de facultad mixta que asocia las informaciones sensoriales a ideas, conceptos, reflexiones. Esta facultad sensible-racional se denomina apreciación estética, un componente de la experiencia estética.” (Burgoa, 2009, p. 35). Dicha experiencia lleva implícitos aspectos emocionales y productivos e implica la construcción conceptual.

Es necesario que la experiencia estética significativa dentro de la sensibilización no esté centrada solo en el ámbito externo de los sentidos, y para ello el profesor (o el facilitador) debe proporcionar las herramientas e instrumentos educativo-pedagógicos imprescindibles para que una vivencia sensorial se transforme en una vivencia interior, y así experimentar un aprendizaje significativo donde “[...] las formas se hallan dictadas por sensaciones internas más que por la observación externa”. (Burgoa, 2009, p. 17)

Así que mientras más sentidos intervienen en el desarrollo de estrategias docente-educativas, más eficientes serán los resultados a obtener en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado a la SEA del educando y del educador. Debido a esto, las prácticas de sensibilización deben incluir todos los sentidos, pues “de esa forma se proporciona al educando una amplia gama de estímulos que serán recibidos por los canales que afectarán la percepción, ofreciendo de esta forma un aprendizaje más intenso, más amplio que, unido a la experiencia previa, se convertirá en significativo”. (Burgoa, 2009, p. 24)

En general, los procedimientos de SEA se apoyan en estímulos emocionales, que han sido estudiados por las Neurociencias, sobre todo, cuando se orienta a una educación transformadora y liberadora como la de Paulo Freire, con implicaciones al nivel de la mente racional y emocional. Han sido validados en la práctica docente en distintas universidades del Brasil, especialmente por las profesoras Diana Paula Salomão de Freitas y P. Billig Mello-Carpes, de la Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA (campus Bagé), quienes han publicado varios textos sobre esta temática. Vale la pena destacar el artículo publicado en el 2015 junto a C. Soares Motta: “As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática”, en la revista *Trabalho, Educação e Saúde*.

Estos estímulos potencian la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso del aprendizaje, favoreciendo la atención y, consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares en aras de una formación integral de los educadores. Y en este proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor actuará como un mediador: permitiendo, propiciando, proponiendo y facilitando situaciones comunicativas con base en experiencias positivas o negativas de los estudiantes: en quienes (al experimentar una crisis o una catarsis), la experiencia

[...] pasará de ser un simple aprendizaje tradicional a ser una sensación con toda la carga fisiológica y psicológica [...] y se aunará la vivencia que dará como resultado que el conocimiento adquirido, [tras] haber tenido tantos canales de interiorización, no se pierda pues pasará a ser propie-

dad, a formar parte del individuo, precisamente por esa catarsis o por esa crisis experimentada. (Burgoa, 2009, p. 25)

Lo que se corresponde con el objetivo primordial que Duarte Junior, en su libro *Fundamentos estéticos da educação*, le asigna a educar: centrado básicamente en “permitirle al individuo la elección de un sentido que oriente su existencia. Significa permitirle que conozca las múltiples significaciones y que las comprenda a partir de sus vivencias”. (1988, p. 60) Puesto que nuevos significados y nuevas simbolizaciones, como dice este autor, solo se aprenden si se interconectan con las experiencias de vida, en especial si generan afectos y emociones.

Pues, según João Francisco Duarte Junior en “*Fundamentos da arte- educação*”, educar los sentimientos y las emociones no significa reprimirlos para que apenas se muestren en determinados momentos de la actividad práctica, sino “estimularlos a que se expresen, a vibrar frente a los símbolos que les resulten significativos”. (1988, p. 66)

Lo anterior pone de relieve la importancia de la sensibilización estético-ambiental como una herramienta efectiva del proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales por las leyes de la belleza.

La teoría leninista del reflejo

La factibilidad de los talleres (en función de la sensibilización estético-ambiental) se fundamentó en la teoría leninista del reflejo como núcleo de la concepción dialéctico-materialista del conocimiento. Según Lenin:

En la teoría del conocimiento como en todos los otros dominios de las ciencias, hay que razonar dialécticamente, o sea, no suponer jamás a nuestro conocimiento acabado e invariable, sino analizar el proceso gracias al cual el conocimiento nace de la ignorancia o gracias al cual el conocimiento incompleto e inexacto llega a ser conocimiento más completo y más exacto. (1973, p. 136)

Más adelante, Lenin llegó a una conclusión que tuvo un carácter metodológico a los fines de la investigación científica:

[...] La única inevitable conclusión de esto que se hacen los hombres en la práctica humana viva y que el materialismo coloca conscientemente como base de su gnoseología, consiste en que fuera de nosotros existen objetos, cosas, cuerpos, y que nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior. (1973, p. 137)

Para Lenin, la aprehensión de esas imágenes posibilitó el desarrollo de la conciencia, donde las sensaciones (o mejor aún, las sensopercepciones) ofrecen las primeras informaciones acerca de esos objetos, cosas y cuerpos que se encuentran en el mundo exterior, y que por medio de las actividades valorativo-orientadora y práctico-transformadora de la especie humana posibilitaron la formación de los sentidos, valores, representaciones, conceptos y conocimientos que (a partir del Renacimiento) crearon las condiciones para el nacimiento de las Ciencias Modernas.

De esa manera, el estudio de la conciencia (individual y social), y en especial de los sentidos, representaciones y valoraciones, constituye una fuente confiable para desentrañar los nexos (dialécticos) de los seres humanos en el contexto socio-histórico-cultural que condiciona su existencia. Si la conciencia es un reflejo del ser social y la esencia humana, según Marx, está dada por “el conjunto de las relaciones sociales” (Marx; Engels, 1980, p. 3), entonces la fuente primaria del conocimiento está en la realidad objetiva y en las relaciones que establece el individuo con el mundo circundante, y no en la conciencia como planteaban los representantes del idealismo filosófico. De modo que para conocer el estado de una praxis educacional dada o de un modelo dado de educación, resulta de mucho valor comprender las representaciones que (con respecto a esa práctica y a ese modelo) tienen los actores: en tanto sujetos u objetos de la misma. Y eso otorgó credibilidad científica al método de interpretación de sentidos, de Maria Cecilia de Souza Minayo, en torno a las representaciones sociales, ya que en dichas representaciones subyacen, veladas por una maraña de elementos no esenciales, las causas objetivas del estado real de una situación o problema de una comunidad, de una institución o de una concepción errada, por ejemplo, en un modelo educacional hipotético.

Según Alexandre Cheptulin, quien operó con la teoría leninista,

[...] el reflejo representa la facultad de una formación material (el cerebro humano) de reaccionar de una manera determinada, bajo la influencia de otra forma material (los objetos, cosas y cuerpos), y, a través de las modificaciones correspondientes de ciertas propiedades o estados, la facultad de representar o de reproducir las particularidades de esta u otra formación material. (1982, p. 78)

Por consiguiente, si nos es dado interpretar tales representaciones, entonces estaremos en capacidad de comprender la causa y hasta las consecuencias de los cambios o modificaciones en los objetos y fenómenos de la vida social y cultural, que son reflejados por la conciencia (individual y social), y de esa manera, operar sobre la conciencia misma (por medio de

actividades y acciones dirigidas a la sensibilización y concientización de los sujetos implicados), con la finalidad de transformar el contexto socioeconómico y cultural que los condiciona.

La génesis del reflejo estuvo en el surgimiento del valor como realidad humanizada, y en la capacidad de valoración (por nuestros ancestros) de esa realidad. Todo esto se dio en la actividad práctica, en el marco de la interacción dialéctica entre los miembros de la gens y una naturaleza todavía virgen, en un proceso caracterizado por su integralidad. Con respecto a lo cual, Carlos Marx manifestó que: “la vida social es, en esencia, práctica (...) Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esta práctica”. (1980, p. 3)

De acuerdo a Engels, en esa interrelación mediada por las primeras formas del trabajo, se propició tanto el desarrollo de la mano como del lenguaje, y consecuentemente, el desarrollo de la conciencia bajo el influjo del reflejo. Tal vez en este sentido pudiera decirse, con Diego Jorge González Serra, en el libro *La psicología del reflejo creador* (2004), que “El hombre es en definitiva un reflejo creador de su medio social” (p. 154): un medio que presupone, como condición *sine qua non*, una interrelación dialéctica con la naturaleza, ya que según Marx el hombre forma parte de la naturaleza.

En su crítica dialéctica al machismo, Lenin compartió la siguiente aseveración de índole materialista de Mach, donde este reveló la esencia de las representaciones humanas en tanto reflejo de la realidad en la conciencia: “Lo que observamos en la naturaleza se imprime en nuestras representaciones, aun cuando no lo comprendamos ni lo analicemos, y estas representaciones imitan (*nachahmen*) luego los procesos de la naturaleza en sus rasgos más generales y más estables (*stärksten*)”. (Lenin, 1973, p. 59)

Cuando, por medio del trabajo, los seres humanos fueron objetivándose en la naturaleza (en un proceso que presupone la subjetivación de esta), y como consecuencia, se fue produciendo la humanización de la misma, se dieron las condiciones para el surgimiento del valor estético. De este modo, a través de sus cualidades propias, meramente naturales, la naturaleza se puso en estado humano, es decir, estético” (Lenin, 1961, p. 80). Esto ocurrió en el lento proceso de desarrollo de la sociedad humana que, a su vez, fue pautando la universalidad de los valores (entre ellos, los de carácter estético). Pues al decir de Fabelo Corzo,

La internacionalización de las relaciones sociales trajo aparejado el surgimiento de intereses que iban más allá de los marcos grupales, clasistas o nacionales; generó los intereses humano-generales, sobre cuya base

aparecieron por primera vez los valores universales, en el pleno sentido del término, es decir, valores conformados a partir de toda la humanidad como sistema social íntegro. (2003, p. 85)

De esta forma, se universalizaron un grupo de valores como belleza, bondad, honestidad, democracia y libertad (con una implícita connotación estética), entre otros donde no podían faltar los valores relativos al medio ambiente. Y ese carácter universal de los valores estéticos y ambientales facilitó diseñar un sistema de acciones multipropósito en función de la formación estético-ambiental de la personalidad: generando un proceso de sensibilización respecto al mundo circundante (socializando relaciones empáticas, armoniosas y simétricas con la otredad); promoviendo la cultura de los sentimientos, y finalmente, concientizando a los sujetos participantes. Esto permitió asumir el carácter integral de las representaciones humanas, toda vez que es imposible separar los aspectos racionales de los emocionales en las sensopercepciones o aún más: desconocer el papel de las emociones en la cognición del mundo. Si se quiere, por una sencilla razón que explicó muy bien Humberto Maturana cuando advirtió:

[...] Decir que la razón caracteriza a lo humano es una anteojera, y lo es porque nos deja ciegos frente a la emoción que queda desvalorizada como algo animal o como algo que niega lo racional. Es decir, al declararnos seres racionales vivimos una cultura que desvaloriza las emociones, y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y no nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional. (1991, p. 14)

Esto es importante tenerlo en cuenta, sobre todo, en la formación de educadores, por cuanto “Ninguna formación docente verdadera puede estar ajena, por un lado, al ejercicio de criticidad que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y de otro, al reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o de la adivinación” (Freire, 1996, p. 20). Razón por la cual insistimos en que la sensibilización estético-ambiental debe tributar no solo a la formación estética y estética de la personalidad, sino también a su concientización con respecto a la vida social.

Tras estos presupuestos de SEA, que son abordados in extenso en el libro *La Educación Estético-Ambiental* (Estevez, 2019), teniendo en consideración la importancia que revisten para el desarrollo de procesos educativo-pedagógicos integrales; expondremos los procedimientos metodológicos implementados en el curso de extensión y en la investigación.

Metodología

De acuerdo al fundamento teórico, asumimos el paradigma de la investigación cualitativa, porque permite abordar dialécticamente la vida, la cultura, la actividad y el acontecer humano, en la interacción con el horizonte de sentidos de la otredad. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecilia de Souza Minayo. Para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos (de Minayo), que por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (dialéctico materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación.

Los procedimientos metodológicos utilizados en la investigación tuvieron el consentimiento informado de los colaboradores de la investigación (los discentes del tercer año de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, Brasil) a través de la firma del documento: “Término de Consentimiento libre y esclarecido”.

Las informaciones se obtuvieron de la revisión bibliográfica exhaustiva de libros, artículos, documentales, ensayos y conferencias relativas al problema y al objeto de estudio; así como, de los cuestionarios semi-estructurados aplicados (con la autorización de los sujetos colaboradores), y de la relectura y análisis de las narrativas, resultantes de las actividades implementadas en los talleres de SEA.

En este sentido, las informaciones secundarias fueron producidas durante la realización del curso de extensión: “La dimensión estético-ambiental en la ambientación curricular de los (las) educadores (as) de arte”, realizado junto a un grupo de alumnos de la Licenciatura en Artes Visuales de la Universidade Federal do Rio Grande-FURG, en el que la profesora Elisabeth Brandão Schmidt (coordinadora general del proyecto) impartía clases. Este curso inició en abril y culminó en septiembre de 2015. Fueron programadas 15 actividades, con una carga horaria total de 100 horas: 50 presenciales, 20 de trabajo orientado y 30 de trabajo individual. En función del trabajo individual se indicó la visualización de la microintervención: “Sítio Amoreza: a estética de uma utopia” (2014), actividad final multipropósito de la disciplina “As três ecologías de Guattari”, bajo la asesoría de los profesores Alfredo Martin y Augusto Amaral, con la autoría de Bruno Emilio Moraes y Lurima Estevez Alvarez; y de los filmes: “Ilha das flores”, de Jorge Furtado y “O sol negro”.

Asimismo, dicho curso se diseñó para generar dinámicas de sensibilización estético-ambiental de educadores (as) de arte, partiendo de procesos

educativo-pedagógicos sustentados en propuestas educativas creativas y sensibles: que tuvieran en cuenta los conocimientos, los saberes, las experiencias y las vivencias de los alumnos en un clima de convivencia armoniosa y amorosa. Se partió de la premisa del elevado papel que, según Marx, tiene la sensibilidad humana, y en especial, la sensibilidad estética, en la constitución de la condición humana en el proceso de desarrollo histórico-natural de la especie del *Homo sapiens*. Sobre todo, su elevado papel para una formación más integral de la personalidad: toda vez que se orienta al cultivo de la sensibilidad y a promover una cultura de los sentimientos, a partir de una cosmovisión estético-ambiental de la realidad natural y social. Con esos presupuestos se diseñaron los talleres de SEA en la etapa inicial de la investigación.

La metodología utilizada durante la realización del curso fue la exposición dialogada para la apropiación de los conceptos fundamentales y de las problemáticas relativas a la Educación Estética, a la Educación Ambiental y a la Educación Estético-Ambiental; discusiones, análisis y críticas en torno a los impactos socioambientales generados sobre la condición humana; clases prácticas de experimentación sustentadas en dinámicas de sensibilización estético-ambiental, así como la articulación de relatos y debates sobre las actividades desarrolladas. En correspondencia, el proceso de evaluación estuvo orientado a los objetivos y aprendizajes decurrentes. Fueron utilizados diferentes instrumentos de evaluación como: análisis textuales y de materiales audiovisuales, con la finalidad de constatar la comprensión de los participantes en torno a la EEA, la Sensibilización Estético-Ambiental y su papel para una formación más integral de los futuros académicos de Artes Visuales, en especial, en su constitución como ciudadanos con una conciencia ambiental crítica, participativos en los asuntos de la vida social y sensibles ante los desafíos de la crisis socioambiental contemporánea.

Los procedimientos de SEA utilizados en las experiencias estéticas se apoyaron en estímulos emocionalmente competentes (término utilizado por las Neurociencias para significar aquellos estímulos propensos a provocar un estado emocional en el sujeto) o estéticamente significativos (estímulos que contribuyen al desarrollo de estados emocionales. Están vinculados a las experiencias o vivencias de los individuos y al grado de significación que estos le atribuyen a los estímulos y sensaciones. Dicho concepto fue creado por el profesor Pablo René Estévez). Estos estímulos potenciaron la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso de aprendizaje, lo cual favoreció la atención y, consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares.

Los objetivos de estas experiencias pueden resumirse en los siguientes ítems:

1. Contribuir al desarrollo de la capacidad de percepción estética de los discentes en función de una formación más integral, por medio de talleres focalizados en la sensibilización estético-ambiental.
2. Articular prácticas de reconstrucción de los conocimientos y saberes aprendidos en relación con la EEA, a través de la elaboración de narrativas individuales referentes a las experiencias sensitivo-afectivas con objetos, en conexión con emociones, sentimientos, vivencias y valoraciones de su vida personal, donde los discentes refieran representaciones alusivas a los mismos.

Para el desarrollo de las actividades fueron utilizadas las siguientes metodologías:

1. Metodología expositiva: clases teóricas consistentes en la exposición de los contenidos con apoyo de recursos de multimedia; ejemplificaciones y esquemas didácticos.
2. Ruedas de diálogo sobre temas específicos.
3. Metodología vivenciada y de trabajo colaborativo.
4. Prácticas vivenciales con orientación psicopedagógica: ejercicios de respiración para generar una mayor concentración y serenidad de cuerpo y mente; caminatas lentas en círculo en tanto la profesora habla con un tono suave orientado a la escucha; prácticas vivenciales con objetos (con los ojos cerrados), como base para la construcción de narrativas personales.
5. Debate colectivo de filmes, así como, construcción de narrativas individuales y colectivas.
6. Metodología activo-participativa.
7. Metodología activo-creativa para la realización de ejercicios creativos experimentales (diseños con cartulinas), en base a lo vivido en las actividades de SEA, vivencias de la vida cotidiana y expectativas relacionadas con la formación de educadores (as).
8. Metodología vivenciada con salida de campo que concluyó con la aplicación de un cuestionario de evaluación general del curso por los discentes participantes.

Dentro de las prácticas de sensibilización diseñadas se realizaron actividades estimuladoras como: rescate de la memoria afectiva con objetos. Y sobre la base de estas se produjeron ejercicios narrativos, cuyos resultados confirmaron la significación atribuida (en la comprensión de los sujetos colaboradores) a los talleres organizados, así como su aporte a una formación más integral de educadores (as): sobre todo, en lo que atañe al despertar

de la sensibilidad y de la conciencia en relación con hábitos, costumbres y actitudes indeseables en el seno de la familia y de la sociedad. Pues, toda acción tendente a la sensibilización y formación de una conciencia crítica en la personalidad (en especial, si se trata de la formación de educadores (as) y del cultivo de una conciencia estético-ambiental), contribuirá no solo a una formación más integral de los mismos sino también a la superación de los problemas socioambientales que aquejan a la comunidad, lo que se hace posible teniendo en cuenta el carácter creador de la conciencia individual y social.

Luego de la implementación de las actividades, las informaciones fueron generadas siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo. De acuerdo a esta autora,

[...] el Método de Interpretación de Sentidos es un intento de avanzar más en la interpretación [...] En ese método, es de fundamental importancia que establezcamos confrontamientos entre la dimensión subjetiva y los posicionamientos de grupos; texto y subtexto; texto y contexto; hablas y acciones más amplias; cognición y sentimiento, entre otros aspectos. (2009, p.105)

El método de interpretación de sentidos permitió comprender el nexo y las mediaciones entre la dialéctica objetiva (inherente a la realidad exterior) y la dialéctica subjetiva (inherente a la realidad interior: al pensamiento, al conocimiento, a las representaciones). Ese nexo, generalmente, está condicionado por saberes y conocimientos, y por las propias referencias culturales del sujeto.

Por otra parte, las representaciones no pueden ser consideradas como simples copias de la realidad objetiva en la conciencia (ya que esta porta un carácter creador), y por tanto, tienen la capacidad de interactuar y ayudar a la transformación de la misma realidad. Independientemente de que, al decir de la propia Minayo, no puede absolutizarse su papel en la investigación científica de los objetos y fenómenos de la realidad, “por ser al mismo tiempo ilusorias, contradictorias y verdaderas”. A pesar de lo cual “pueden ser consideradas materia prima para el análisis de lo social y también para la acción pedagógica y política de transformación, pues retratan la realidad” (Minayo, 2007, p. 238). El carácter ilusorio y contradictorio de las representaciones, sobre el que advierte Minayo, eleva a un primer plano la importancia de las inferencias en el proceso de interpretación y comprensión de la palabra, la opinión y las verbalizaciones de los sujetos participantes. Esta perspectiva exige “[...] ultrapasar el alcance meramente descriptivo del mensaje, para arribar, mediante inferencia, a una interpretación más profunda”. (Minayo, 2007, p.307)

El Método de Interpretación de Sentidos, según Minayo (2004, p. 202), analiza “a) palabras; b) acciones; c) conjunto de interrelaciones; d) grupos; instituciones; coyunturas entre otros cuerpos analíticos”. Esta autora (2009, p. 97) se apoya en cuatro polos: “el epistemológico, que evalúa el material de estudio a partir de un modelo de ciencia; el teórico, referido a los conceptos y principios que orientan la interpretación; el morfológico, referido a la estructuración del objeto de investigación, y el técnico, referido al control de los datos (informaciones) y a su contrastación con la teoría que los condiciona”. Autores como Bruyne et al. (Minayo, 2009, p. 97) afirman que la “interacción dialéctica de esos diferentes polos constituye el conjunto de las prácticas metodológicas”.

Siguiendo esta orientación metodológica, asumimos tres grandes momentos en la investigación. En un primer momento (concerniente a la recolección y descripción de las informaciones), nos centramos en la lectura del material, organización de los relatos y de las informaciones recopiladas en los cuestionarios semi-estructurados aplicados, así como organización de las imágenes de apoyo con registros fotográficos de las experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores, que formarían parte de los apéndices y anexos. En el segundo momento (alusivo a la categorización de las informaciones), hicimos una relectura exhaustiva de los textos para identificar qué surgía de relevante en ellos, y en base a eso, elaboramos categorías específicas. A seguir, identificamos unidades de sentido o de significado, definidas por palabras, temáticas y enunciados, tras lo cual determinamos el conjunto o los conjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. En el tercer momento, referido a la interpretación (análisis final y síntesis), buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos de la investigación, respondiendo al objetivo general de la investigación. Así, establecimos relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular, la teoría y la práctica. Y finalmente se establecieron dos categorías finales: EEA y Formación más integral. Por lo cual, la EEA configuró el universo, mientras que la Formación más integral fue el ideal que atravesó, transversalmente, la investigación.

Como estrategia de investigación diseñamos y aplicamos instrumentos de recopilación de información concerniente a 2 cuestionarios de percepción, con la finalidad de conocer la opinión de los sujetos colaboradores en torno a la percepción estético-ambiental, sus implicaciones y aportes para una formación más integral de educadores (as), especialmente de artes. El primer cuestionario constó de tres preguntas abiertas. El segundo cuestionario constó de tres preguntas abiertas referidas a la inserción o no de la Educa-

ción Estético-Ambiental en el currículo de la Licenciatura de Artes Visuales y al papel que le asignaron dichos sujetos a la EEA para una formación más integral (como educadores de arte) con base en las representaciones que tenían y que fueron adquiriendo en los talleres vivenciados.

Análisis y resultados

En este apartado se buscó establecer articulaciones entre las informaciones analizadas y los referentes teóricos, siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Maria Cecilia de Souza Minayo. Así se promovieron relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular, la teoría y la crítica, a través del desarrollo de las categorías finales: Educación Estético-Ambiental y Formación más integral, cohesionadas en el enunciado: “La EEA y su papel para una formación más integral de educadores (as) de arte: representaciones de los discentes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG”.

En general, en los textos de los participantes se observó un predominio de categorías y enunciados que tributan a una comprensión volitivo-afectiva de la EEA (que integra aspectos racionales). Se pudo constatar el alto grado de aprecio personal en torno a la contribución de los ejercicios (de SEA) para la formación y transformación (o autotransformación) de la personalidad, en un proceso de autodesarrollo que implicó, al mismo tiempo, la aparición de nuevas emociones y sentimientos, y una toma de conciencia con respecto a las relaciones interpersonales, familiares y sociales. O sea, el despertar de los sentidos obnubilados por la enajenación cotidiana o de la conciencia robotizada por el racionalismo actuante en el orden capitalista transnacional. Para ilustrarlo, recurrimos a una imagen fotográfica que testimonia la realización de la técnica y dinámica experimental concerniente al rescate de la memoria afectiva con objetos.

En este ejercicio se pudo apreciar una urgencia de los discentes por demostrar su afectividad. El sujeto S-8 relató que esta técnica y dinámica había aguzado su sensibilidad, sus sentidos, promoviendo una mayor interacción con el espacio y el ambiente. Por su parte, el sujeto S-9 reveló emotivamente cuán importante había sido para demostrar sus sentimientos hacia su familia.

A continuación mostramos dos ejemplos de narrativas elaboradas por los sujetos colaboradores, a quienes para mantener en sigilo su identidad, catalogamos y citamos como S-1, S-2, S-3, etc. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Sujeto guión número 1 equivalió a S-1, y así sucesivamente.

Figura 1. "Memoria afectiva con objetos"



Fuente: Archivo personal de Lurima Estevez (2015)

Destacamos en las narrativas los enunciados que tienen una connotación estético-ambiental:

- a) Me entregaron un material leve, áspero, que cabía en las palmas de mis manos. Lentamente fui acariciándolo, apretándolo firme, oliéndolo y sintiendo sus características. El ejercicio consistía en dejar la mente libre para cualquier sensación y recuerdos que aquel material nos pudiese remitir. Tenía en mis manos una piña... Comencé a jugar con ella, a danzar girándola en mis brazos, a sujetar la piña por los cabellos. Y ese juego me hizo pensar que el árbol del piñero siempre ha formado parte de mi infancia. (S-4). (Se utilizó el pino silvestre como un objeto que contribuye a generar experiencias y vivencias de sensibilización)
- b) Teníamos que cerrar los ojos, respirar profundo y soltar el aire durante cinco veces. El ejercicio nos ayudó a relajarnos y a sentirnos más tranquilos. Luego fuimos invitados a sentarnos (la mayoría del grupo se sentó en el suelo). Nos convidaron a cerrar los ojos. La profesora nos iba entregando objetos. Podíamos tocarlos y sentir sus formas. En ese momento viajé en el tiempo y recordé cuando el médico me informó que tendría que usar espejuelos, lo cual me dejó extremadamente irritada. Sin embargo, sentir el objeto en mis manos me proporcionó una gran alegría y un sentimiento de conciliación. (S-7)

Las narrativas revelaron el predominio de categorías con una significación emocional, así como, la pertinencia de la sensibilización estético-ambiental y de la orientación estético-ambiental de la educación en las condiciones de la crisis socioambiental contemporánea, dentro de una concepción holísti-

ca que potenció de manera conjunta el factor afectivo-sensorial-emotivo y el factor racional. En correspondencia, las dinámicas consiguieron que los discentes reflexionasen sobre su proceso de formación y constitución como seres humanos, y como futuros profesores. Las vivencias acumuladas desarrollaron en ellos su potencial de creatividad, así como promovieron los valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

De igual manera, se aplicaron dos cuestionarios semi-estructurados, cuyo objetivo fue conocer la opinión de los sujetos colaboradores sobre la percepción estético-ambiental y la Educación Estético-Ambiental, sus implicaciones y aportes para una formación más integral de educadores (as) de arte. El primer cuestionario reveló como resultado una ausencia de unicidad conceptual sobre la EEA, pues la mayoría de los sujetos mantuvieron la escisión racional / emocional, con alusión a términos como: sensibilización, armonizar, relación humana, sensible, sentir, belleza, libertad y cuidado por un lado, y por el otro concientización, entender y pensar. Especial fue el caso del sujeto S-7, quien mantuvo un foco dialéctico. Se manifestó una comprensión de la EEA como: ecoestética, educación para la vida, diálogo y valores culturales. Las imprecisiones sobre la aplicabilidad de la EEA mostraron una ausencia o poca atención en los currículos actuantes de la Licenciatura en Artes Visuales de la FURG. Finalmente, se pudo constatar una recurrencia de conceptos con una visión humanista y transformadora de la EEA (de inspiración freiriana) en las respuestas de los sujetos colaboradores. Tales fueron los siguientes casos: mudanza del mundo, hacer pensar, compromiso político-social y ambiental, sensibilizar a los alumnos, construcción del individuo, tornar la vida mejor y despertar lo individual y lo sensible.

El segundo cuestionario contó con 3 preguntas abiertas, relativas a la inserción de la EEA en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales, la importancia que los sujetos colaboradores le atribuían a esta modalidad de la educación en valores y a la SEA en la formación de educadores (as) de arte y la manera en que consideraban que su formación puede contribuir a la formación como arte-educador ambiental. Como resultado se evidenció la presencia orgánica de la EEA en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales (hecho manifestado por 16 sujetos colaboradores, de un total de 18). No obstante, el sujeto S-1 consideró que solo existen pinceladas de la EEA, mas no está insertada en el currículo de la Licenciatura, mientras que el sujeto S-12 negó la existencia de esta modalidad en el currículo y se lamentaba por ello. También se reveló una alta valoración sobre el papel de la EEA y de la SEA para la formación de educadores (as) de arte, y una recurrencia de

enunciados alusivos a la condición del arte como forma de conciencia social, verbigracia: multidimensionalidad de las artes, carácter interdisciplinar en la formación de profesores, interrelaciones de saberes, conciencia crítica, perspectiva social y cosmovisión holística.

Las representaciones resultantes de los cuestionarios reflejaron una clara comprensión acerca de la importancia de la EEA y, especialmente, de la SEA como herramienta metodológica idónea para desarrollar procesos docente-educativos, orientados a una formación más integral de educadores (as). Se pudo apreciar en los discentes una clara orientación afectivo-emotiva cuando reflexionaron sobre su lugar en la sociedad y en el mundo, así como, la importancia que estos le asignan a la sensibilización estética como proceso que contribuye al desarrollo personal y profesional de los seres humanos. Sus representaciones ahondaron en torno al desarrollo de los sentidos estéticos y a su despertar en relación con el medio ambiente. Destacaron que sensibilizándose con el entorno podían proyectar mejor su trabajo como arte-educadores y lograr una concientización mayor. Su lectura y comprensión del mundo se amplió tras experimentar las dinámicas de SEA, enfocadas en el desarrollo de los valores estéticos-ambientales y en el bienestar de los discentes. Por eso le otorgaron un lugar esencial a la vivencia en la práctica cotidiana de los profesores. Se pudo constatar la necesidad de re-estetizar las relaciones ser humano-ambiente y, por consiguiente, de otorgarles una orientación más humanista, sensible, consciente y transformadora. Por cuanto los sujetos colaboradores sentían que estaban viviendo en una sociedad desgastada, que corroe las almas, que solo forma sujetos autónomos y que poco dedica a lo sensible, lo emotivo y lo afectivo. Las representaciones revelaron la pertinencia del enfoque transdisciplinar, transversal y transartístico de la SEA y de la EEA en el proceso docente-educativo.

Unido a ello, las experiencias de sensibilización mostraron la eficacia de la orientación estético-ambiental de la educación (centrada en un enfoque emocional y valórico) como un factor sustentador de la condición humana afectada por la crisis socioambiental contemporánea, que hace del ser humano un robot consumidor. Y evidenciaron la necesidad de la ambientación curricular en los cursos de formación de educadores (as), especialmente de arte, con la inserción orgánica de contenidos de la EEA y de la SEA en la Licenciatura de Artes Visuales, rebasando el carácter racionalista reductor que los caracteriza hoy en día. Habida cuenta de que sin una formación estético-ambiental que comporte el desarrollo de la condición estética (referida a la cualidad o condición de ser sensible, receptivo, perceptivo, impresionable, hiperestético o sentimental. La manera particular de sentir o percibir) y esté-

tica del ser humano, no puede lograrse una formación más integral, ni puede prepararse a los educadores que necesita la escuela del futuro.

Consideraciones finales

Lo expuesto en este trabajo nos permite arribar a las siguientes consideraciones generales:

Las prácticas docente-educativas realizadas en la Universidade Federal do Rio Grande posibilitaron el desarrollo de un proceso de formación de educadores (as) que, enfocado hacia el dominio de lo estético-ambiental, tuvo como particularidad la implementación de dinámicas de sensibilización orientadas al cultivo de los sentidos estéticos. En este sentido, las experiencias de SEA demostraron eficacia como herramienta metodológica didáctica para una formación más integral, y en particular, para la formación estético-ambiental de los discentes.

Las vivencias acumuladas fueron reconstruidas en actividades con un elevado potencial de creatividad, como parte de las acciones docente-extensionistas proyectadas. Asimismo, sirvieron de estímulo a la memoria, propiciando el rescate de la afectividad; así como la comprensión de la importancia de la EEA, su valorización y aplicabilidad en su cotidiano personal y profesional, a pesar de que no constituye una materia insertada, orgánicamente, en el currículo de la Licenciatura en Artes Visuales. Las prácticas sensibilizadoras también demostraron que podían contribuir a procesos formativos de constitución de educadores (as) fomentando, a través de estos, valores estéticos y ambientales, proyectados en una perspectiva transversal, transdisciplinar y transartística.

Especialmente, la categoría sensibilización estético-ambiental se constituyó en un procedimiento multifacético que, centrado en lo volitivo-afectivo, se orientó a la sensibilización de educadores (as), con base en los fundamentos de la Educación Estético-Ambiental. En este sentido, el diseño y la realización de los talleres fueron uno de los potenciales aportes del trabajo a la teoría y a la metodología de la EEA.

En última instancia, los resultados obtenidos con las experiencias de SEA representaron un importante paso en el propósito de lograr procedimientos capaces de cultivar las potencialidades estético-culturales de los seres humanos, de preservar la condición estética de nuestra especie y su propia sustentabilidad estética en un mundo hostil y anestésico. Y sobre todo, un paso trascendente para aspirar a una formación más integral de educadores (as): que solo será posible con una educación que tribute al desarrollo de la mente y al cultivo del corazón

Referencias

- Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. 10ma. reimpr. México: Fondo de Cultura Económica.
- Burgoa Llano, M. I. (2009). *La sensibilización artística para la enseñanza de la historia*. (Tesis). México, DF.: Instituto de Cultura Superior, Secretaría de Educación Pública. En site: www.isabelburgoa.com/documentos. Consultado: 02/04/2019.
- Cuellar, J.A; Effio, M.S. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la Educación Artística en básica y media*. Documento NO. 16, 1ª. ed. Bogotá, Colombia: Revolución Educativa, Ministerio de Educación Nacional.
- Cheptulin, A. (1982). *A dialética materialista*. São Paulo, Brasil: Editora Alfa-Omega.
- Duarte Jr., J.F. (1988). *Fundamentos estéticos da educação*. 2a. ed. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Duarte Jr., J.F. (1988). *Fundamentos da arte-educação*. Por que arte-educação? 5a. ed. Campinas, SP: Papirus Editora.
- Estevez Alvarez, L. (2012). *La Educación Estético-Ambiental*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Estévez, P.R. (2012). *La alternativa estética en la educación liberadora*. La Habana, Cuba: Editora Política.
- Estévez, P.R. (2015). *Enseñar a sentir*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P.R. (2015). *Educar para el bien y la belleza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Estévez, P.R. (2017). *Hacia una estética de la convivencia*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Estévez, P.R. (2019). *Por las leyes de la belleza*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Fabelo Corzo, J.R. (2003). *Los valores y sus desafíos actuales*. La Habana, Cuba: Editorial José Martí.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 4a. ed. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Furtado, J. (1989). *Ilha das flores*. Documental. Brasil. En site: <https://www.youtube.com/watch?v=Hh6ra-18mY8>. Consultado: 13/06/2019.
- González Serra, D.J. (2004). *La psicología del reflejo creador*. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

- Lenin, V.I. (1961). Tareas de las juventudes comunistas. Obras Escogidas, t. III. Moscú: Progreso. En site: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe3/lenin-obras-3-3.pdf>. Consultado: 02/04/2019.
- Lenin, V.I. (1973). La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la del empiriocriticismo, Obras Escogidas, t. III., cap. III. Moscú: Progreso. En site: <https://www.marxists.org/espanol/lenin/obras/oe12/lenin-obrasescogidas04-12.pdf>. Consultado: 02/04/2019.
- Martínez-Salanova Sánchez, E. Creatividad, arte y expresión en la formación. En site: www.uhu.es/cine.educacion/didactica/0072desarrollohabilidades.htm. Consultado: 02/04/2019.
- Marx, C. (1980). Tesis sobre Feuerbach. N0. 6. En: Marx, C.; Engels, F. Obras Escogidas, t. I. Moscú: Edición Progreso.
- Marx, C. (1980). Tesis sobre Feuerbach. N0. 8. En: Marx, C.; Engels, F. Obras Escogidas, t. I. Moscú: Edición Progreso.
- Maturana R., H. (1991). Emociones y lenguaje en Educación y Política. 4ª. ed. Santiago de Chile: CED (Centro de Estudios del Desarrollo).
- Minayo, M.C. de Souza (2004). El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, M.C. de Souza et al. (2007). Investigación social. Teoría, método y creatividad. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, M.C. de Souza, Ferreira Deslandes, S. y Gomes, R. (2009). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 28a. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Montoya Véliz, J. (2012). La sensibilidad. Alexander Baumgarten. De la belleza del pensar a la belleza del arte. Proyecto Fondo de Desarrollo de la Docencia 2012. Chile: Instituto de Estética, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile. En site: <https://repositorio.uc.cl/>. Consultado: 13/06/2019.
- Moraes, B. E.; Estevez Alvarez, L. (2014). Sítio amoreza: a estética de uma utopia. Microintervención. Rio Grande, Brasil: Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental-PPGEA, Universidade Federal do Rio Grande-FURG. En site: <http://www.youtube.com/watch?v=B4POSsGB-8nE/>. Consultado: 13/06/2019.
- Pérez Porto, J. y Merino, M. (2010). Sensibilidad. En site: <http://definición.de/sensibilidad>. Consultado: 13/06/2019.
- Salomão de Freitas, D.P.; Soares Motta, C.; Billig Mello-Carpes, P. (2015). As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana. Revista Trabalho, Educação e Saúde, vol. 13, N0.



1, 109-122. Rio de Janeiro. En site: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00023>. Consultado: 13/06/2019.
Ximenes, S. (1999). *Mini Dicionário Ediouro da Língua Portuguesa*. 8. ed. Rio de Janeiro, Brasil: Editorial Ediouro.

Recibido: 07 de agosto de 2019.

Aceptado: 15 de octubre de 2019.

Vergara P, J.S. (2019). La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública. *Plumilla Educativa*, 24, 155-173. DOI 10.30554/p.e.2.3579.2019

La dinámica del rediseño curricular desde la perspectiva de la formación profesional basada en competencias dentro del marco de la globalización en una institución de educación superior pública

Juan Sebastián Vergara Palma¹

Resumen

Este artículo presenta un análisis reflexivo respecto de los impactos que tuvieron las políticas de inserción internacional para la formación profesional y las implicancias que tuvieron en la formulación curricular basada en competencias en el proceso de innovación curricular en una institución de educación superior. Para ello, se establecen dos marcos de referencia: uno, referido al concepto de la globalización y el otro, desde la perspectiva curricular, a partir de la cual se genera una reflexión en torno a las consideraciones contextuales y demandas sociales que orientan la selección y transmisión de la cultura, como también las competencias asociadas a las necesidades de la comunidad educativa en su conjunto. Como conclusión, se plantea una crítica en torno al rediseño curricular basado en competencias en una institución pública de educación superior, por una tensión producida a nivel teórico entre el plano epistemológico y metodológico en su implementación.

¹ Juan Sebastián Vergara Palma. Magister en Educación con mención en Currículum y Comunidad Educativa, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile (Chile, 2006). Coordinador de la Comisión de Autoevaluación para la Acreditación – Teoría de la Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile (2018-2019). Licenciado en Música (1989) y Profesor Especializado en Teoría General de la Música, Universidad de Chile (Chile, 2001). Diplomado en formación universitaria basada en competencias (Chile, 2009). Académico del Departamento de Música, Facultad de Artes, Universidad de Chile. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7895-6617>. Correo electrónico: jvergara077@gmail.com

Palabras clave: educación, globalización, aprendizaje, teoría, innovación.

**The dynamics of curricular re-design from
a competence based professional education
perspective within the framework of
globalization in a public university**

Abstract

This article shows an analysis about the impact that had the international insertion politics for the professional training and the implications that had in the curricular formulation based in competences in the process of curricular innovation in a public institution of higher education. Likewise, two frameworks are established: one, referred to the concept of the globalization, and other one, from the curricular perspective, from which a reflection is generated concerning around the contextual considerations and social demands that orientated the selection and transmission needs of the educational community and his set. As conclusion, it criticizes one concerning around the curricular redesign based on competitions in a public institution of higher education for a tension produced to theoretical level between the plane epistemology and methodology in its implementation.

Key words: education, globalization, learning, theory, innovation.

**A dinâmica do currículo redesenha a
partir da perspectiva da formação
profissional baseada em competências
no âmbito da globalização em uma
instituição pública de ensino superior**

Sumário

Este artigo apresenta uma análise reflexiva sobre os impactos que as políticas internacionais de inserção tiveram na formação profissional e as implicações que tiveram na formulação curricular com base nas competências no processo de inovação curricular em uma instituição de ensino superior. Para isso, são estabelecidos dois quadros

de referência: um, referente ao conceito de globalização e o outro, da perspectiva curricular, a partir do qual é gerada uma reflexão em torno das considerações contextuais e demandas sociais que norteiam a seleção e transmissão da cultura, bem como das competências associadas às necessidades da comunidade educacional como um todo. Conclui-se uma crítica ao redesenho curricular baseado em competências de uma instituição pública de ensino superior, por uma tensão produzida no nível teórico entre o nível epistemológico e o metodológico em sua implementação.

Palavras-chave: educação, globalização, aprendizado, teoria, inovação.

Introducción

El concepto de globalización surge en la década de los noventa del siglo XX, que apunta a la idea de interconexión, más allá de los límites geopolíticos, en que “...los límites temporales y geográficos se desdibujan, lo cual permite una mayor integración de todos los campos de la vida social, en especial de la economía, la política y la cultura”. (Martin-Cabello, 2013, p.8).

La interconexión global mediante el uso de las tecnologías (internet), el desarrollo del transporte, el comercio de bienes y servicios y el flujo de capitales en manos de grandes corporaciones transnacionales y la política, aboliendo las barreras nacionales al libre comercio, serían las causas de la globalización (Martin-Cabello, 2013).

Por otra parte, según Von Weizsäcker, la globalización, desde otra perspectiva, se instala a partir del colapso político en Europa del Este y la consecuente transición desde una competencia entre sistemas políticos hacia una competencia entre sistemas económicos, además del acelerado desarrollo de la sociedad de la información al servicio de la producción económica.

“Las relaciones económicas, culturales, legales, ecológicas y políticas modifican profundamente desde hace décadas países y continentes. En los últimos tiempos, la dinámica de los cambios ha alcanzado una nueva calidad. Una expresión de ello es el concepto de “globalización”, que surgió en la década de los años 90”. (Von Weizsäcker, 2002, p.8)

Esta nueva interdependencia económica entre países, establecida por las reglas del juego de la economía neoliberal, ha significado una nueva mirada en torno al mundo laboral. Esto, de algún modo ha condicionado la relación entre el individuo, la empleabilidad y la empresa, teniendo su correspon-

diente repercusión en educación, por cuanto, dentro de esa lógica, la educación debe responder a las nuevas demandas de la sociedad, reguladas, de cierta forma y en gran medida, por indicadores propios de la internacionalización de la economía.

En efecto, Von Weizsäcker afirma que “Los mercados laborales, educativo, de infraestructura y administrativo tienen fundamentalmente una impronta nacional, pero están sujetos a una creciente competencia internacional, entre otras razones debido a la posibilidad de comparar internacionalmente precios y prestaciones” (2002, p.8).

En sintonía con lo anteriormente expuesto, la competitividad entre sistemas económicos en el país, dentro del ámbito educativo, se ha visto reflejada por un creciente y consolidado desarrollo de la educación privada, estableciendo un ejemplo patente de las consecuencias del aspecto económico de la globalización, restándole presencia a la educación pública, porque, entre otras cosas, un aspecto visible de la educación privada, son los grandes recursos de que disponen, reflejados evidentemente en la vertiginosa construcción inmobiliaria y un sostenido soporte tecnológico.

Ciertamente, esto no apunta a la calidad de la educación, sino que, en el sentido de la producción, se entiende como una relación de oferta y demanda.

En este escenario, surge la formación basada en competencias planteada por las demandas que la sociedad de la información, la empleabilidad y la internacionalización de la economía le ha hecho a la educación superior. Las necesidades de esta nueva sociedad y del mundo laboral han perfilado una nueva lógica en la formación de nuestros estudiantes, en un sentido más bien instrumental.

Estas demandas se constituyen en verdaderas fuerzas socio – culturales las que definen “las finalidades políticas y sociales, las concepciones de cultura, la tensión entre uniformidad y diversidad cultural, presiones sociales, cambio social...” (Silva, 2000, p. 71).

Educación y globalización

El aspecto transnacional de la globalización pareciera determinar modos de configuración social de entidades, consorcios o conglomerados, visibilizándolas como equivalentes aún cuando se encuentran muy distantes entre sí, estableciendo un nuevo orden socio-simbólico que exige una interlocución con códigos compartidos. Esto impacta también en la educación de los ciudadanos quienes deben desempeñarse en esta nueva sociedad, estandarizando ciertas maneras de interactuar con un medio complejo e incierto. En efecto, “la pluralidad de posibilidades nos habla de la necesidad de buscar

nuevos códigos que nos permitan interpretar e interactuar ante tanta complejidad” (Bello, 2003, p.17).

La tendencia cada vez mayor a internacionalizar la formación en la educación superior es un reflejo de los impactos de la globalización en el terreno educativo, cuyas acciones son producto de fuerzas más allá de las propias instituciones educativas, las que pretenden operar bajo códigos comunes que permitan una certificación equivalente y que, a su vez, permitan dialogar con formas estandarizadas de apropiación del conocimiento. Efectivamente,

“La internacionalización a lo largo de los años ha pasado de ser una cuestión reactiva a una cuestión proactiva, de ser un valor añadido a estar generalizada, y también ha visto como su centro de atención, su alcance y su contenido evolucionaban sustancialmente. La competencia creciente en la enseñanza superior y la comercialización y el suministro transfronterizo de enseñanza superior han desafiado el valor tradicionalmente atribuido a la cooperación, como los intercambios y las asociaciones. Al mismo tiempo, la internacionalización de los planes de estudios y los procesos de enseñanza y aprendizaje (también llamados internacionalización en casa) han pasado a ser tan relevantes como el énfasis en la movilidad (tanto la movilidad de grados como la movilidad como parte de un grado obtenido en el país de origen)”. (De Wit, 2011, p. 3).

A este respecto cabe señalar que tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje para la formación profesional y la movilidad no sería posible si no se estandariza la formación profesional con miras a desempeñarse en un mundo cada vez más globalizado. Para ello, surgen acuerdos internacionales que obedecen a políticas sensibles a la internacionalización de la educación y la certificación equivalente de las profesiones.

A consecuencia de esto, las universidades públicas han sufrido transformaciones sustantivas, dado que

“la educación superior se ha visto crecientemente alineada a las prácticas y requerimientos de distintos mercados tanto en el ámbito nacional como en el internacional. En el contexto internacional las universidades de investigación han sido integradas a un mercado global con un sistema de asignación de valor a través de rankings internacionales” (Ordorika Sacristán, 2006, p. 43).

Esta internacionalización ha permeado naturalmente políticas de orden económico donde la privatización ha sido un reflejo de esto, en que “... casi todas las naciones latinoamericanas están actualmente involucradas en un experimento neoliberal. Una característica central es el papel disminuido del Estado y el espacio incrementado para la acción privada...” (Levy, 1995, p.17).

La idea de conectar cada vez más la educación superior con el mercado es una consecuencia de las prácticas de privatización en el sector público, que, a su vez, es una consecuencia de la globalización transnacional, que apunta, por cierto, a generar un lenguaje común, esto es, el desarrollo de competencias laborales que se constituyen en una herramienta para enfrentar los cambios en la estructura de los empleos, dado que, “el contenido de trabajo de las ocupaciones está cambiando rápidamente en muchos casos, generándose nuevas demandas de competencias, destrezas y conocimientos” (Brunner, 2000, p.14).

Una suerte de convergencia internacional en materias educativas propicia acuerdos más allá del Estado-nación. Por tanto, no es casualidad que surja el acuerdo de Bolonia, un proceso de construcción de un espacio común para la educación superior.

Naturalmente que dicho proceso difícilmente se podía importar a una región cuyas características no ofrecen un terreno fértil. A este respecto, Brunner (2008, p. 11), señala que los sistemas de educación superior en la región latinoamericana “presentan obstáculos estructurales, de organización y funcionamiento para converger a la manera como están haciéndolo los sistemas europeos bajo el impulso del proceso de Bolonia”.

En efecto, “La idea desde Europa es ahora implantar en América Latina la propuesta europea de cómo debe ser el proceso formativo de profesionales, cuáles deben ser sus objetivos y pedagogía, valores, orientación y por supuesto, evaluación” (Aboites, 2010, p.129). Esto plantea, ciertamente, un verdadero obstáculo y un gran desafío tomando en cuenta que no se podría hablar de isomorfismo curricular.

Considerando los obstáculos estructurales que menciona Brunner, uno de los problemas más generalizados en la región es, precisamente, un cambio cultural como lo es salir del currículum rígido, cuya base del aprendizaje se centra en los contenidos, hacia un currículum basado en competencias, donde el aprendizaje se centra en núcleos problemáticos.

Con todo lo anteriormente dicho, finalmente el proyecto europeo se trasplanta a Latinoamérica, de la forma como se señala a continuación:

“...en el 2002 un pequeño grupo de representantes de universidades europeas y latinoamericanas del Espacio Común de Enseñanza Superior de la Unión Europea, América Latina y el Caribe (UEALC) aprueba adoptar la propuesta europea e impulsar su aprobación ante los órganos europeos bajo el nombre de Proyecto Tuning-América Latina”. (Aboites, 2010, p.132)

La denominación “Tuning” apunta a la idea de producir una especie de “sintonía” entre las diversas universidades latinoamericanas, estableciendo

ciertos parámetros de homogeneidad, es decir, “las propuestas de enfoques para la enseñanza, aprendizaje y evaluación y la idea de unificar los créditos académicos” (Aboites, 2010, p.133).

Más que propuestas, más bien parecen estrategias de internacionalización ideológica educativa, en la que un grupo reducido de personas ha tomado las decisiones para apropiarse de esta nueva lógica de formación académica, no sometiendo a un proceso de discusión previa. A este respecto, Aboites (2010, p. 134) señala:

“No nace en el seno de los procesos amplios de discusión universitaria latinoamericana, de sus instituciones, organismos estudiantiles y de trabajadores universitarios, ni tampoco aparece como expresión de los intentos de algún grupo de países por buscar otros modelos de integración económica y de la educación basados en la colaboración, sino que surge en forma paralela, ajena y sobre impuesta a las actuales corrientes de integración, diversificación y renovación universitarias latinoamericanas”.

Por una parte, la implementación metodológica de este proyecto rebasa el enfoque tradicional basado en contenidos, enfatizando la formación profesional en base a un constructo denominado “competencia”, la que involucra aspectos cognitivos, procedimentales y actitudinales que deben habilitarse en el estudiante. Esto, por cierto, constituye una nueva manera de organizar el trabajo académico.

Por otra parte, según Aboites (2010, p. 134), “La segunda gran implicación que tiene el Proceso de Bolonia en América Latina es la orientación preponderantemente empresarial y mercantilizadora del Tuning”. Esto viene a reforzar la idea desarrollada más adelante, en el carácter instrumental de la competencia y cómo ésta fricciona con una visión humanista y cómo ésta se aborda en un proceso reticente, generando una tensión producida por la imposición de un modelo de mercado y de qué manera la institución, a través de los estamentos que la componen, resuelve esta irrupción de la globalización en la educación superior, en una confrontación ideológica, epistémica y metodológica.

La “necesidad de compatibilidad, comparabilidad y competitividad de los títulos universitarios” (Beneitone et al., 2007: 12, citado por Aboites, 2010, p. 134), es un rasgo característico de los alcances de la globalización en el campo educativo.

Competencias y globalización

A modo de contextualización, el término de competencias en el ámbito laboral se ha utilizado desde hace varias décadas, asociándolo al desarrollo de las habilidades que requiere un profesional o un técnico para desempe-

ñar un trabajo con un nivel de desempeño óptimo. Luego, la utilización de este término en educación nace en respuesta a las demandas de la sociedad empresarial para reducir la brecha que ha existido entre los programas de educación y las necesidades del mundo del trabajo. Se pretende privilegiar una enseñanza de pregrado competitiva a nivel nacional e internacional, a través de una formación sólida de académicos, profesionales y técnicos. Asimismo, se proyectaron cambios curriculares, integrando el desarrollo de competencias transversales en la formación profesional y una mayor flexibilidad en los diseños curriculares, de modo que permitan movilidad dentro del sistema educativo, garantizando una equivalencia entre cursos y niveles de distintas instituciones, tanto a nivel local como regional. Esto deja entrever la necesidad de adaptarse a la sociedad del conocimiento, así como también la de insertarse en un mundo globalizado, cada vez más competitivo (Garay Sánchez, 2008, en Ruiz Uribe, Martha Nélida, 2013).

Básicamente, la educación basada en competencias busca demostrar el dominio de conocimientos, habilidades y actitudes que conforman los atributos constitutivos de una determinada competencia. Se centra tanto en el saber hacer como en el comportamiento. En la misma línea, la competencia es un atributo que otros le asignan a un determinado sujeto y que puede considerarse como un actuar basado en procesos complejos de desempeño, lo que supone “...implementar estrategias que faciliten en todos los miembros de la institución educativa un modo de pensar complejo...” (Tobón, 2009, p.89).

En ese sentido, el concepto de competencia, dentro del marco de la complejidad, hace referencia a la incertidumbre que significa enfrentar un desafío frente a un determinado contexto “que pone en práctica varios esquemas de percepción, de pensamiento, de evaluación y de acción, que sirven de base a inferencias, anticipaciones, transposiciones analógicas, generalizaciones... y a la formación de una decisión” (Perrenoud, 1999, p. 30), para la actuación.

A este respecto, considerando que una competencia es más que una mera capacitación y para precisar el concepto de competencia utilizado en este artículo, Perrenoud (1999) señala que

“...la competencia se sitúa más allá de los conocimientos. Esta no se forma a través de la integración de saberes suplementarios, generales o locales, sino a través de la creación de un conjunto de disposiciones y de esquemas que permiten movilizar los conocimientos en situación, en tiempo útil y de manera adecuada” (p.40).

Por otra parte, la interesante irradiación en el concepto operativo de la competencia, producida por la interacción formación – empleabilidad, ha

nutrido una serie de centros de formación técnica e instituciones de educación superior privadas, que han advertido un potencial componente de éxito en el desarrollo de competencias laborales en la formación de pregrado. Más aún, este enfoque se ha convertido en una herramienta ideológica que constituye una suerte de modelo de adoctrinamiento. A este respecto, Ruiz (2013, p. 24) señala que “Los pilares del modelo académico empresarial son: competitividad, liderazgo y globalización”. “La oferta: ser un triunfador”... “con capacidad de enfrentarse a escenarios multiculturales y altamente competitivos”.

Más aún, esto atenta contra la autonomía universitaria y las comunidades académicas, puesto que

“...el modelo de competencias hace posible que empleadores, corporaciones, gobiernos y otros grupos sociales —después de su experiencia con los egresados— puedan sugerir con toda precisión a los organizadores del Tuning cuáles son los cambios que deben hacerse en el listado de competencias y a las competencias mismas”. (Aboites, 2010, p. 135).

No obstante, lo anterior, la educación pública plantea otros parámetros con los cuales esgrime su participación en el concierto nacional educativo. En este sentido, las universidades estatales, trazan ciertas orientaciones institucionales que tienen que ver con la relación producida entre universidad y sociedad global, quien esboza como directriz fundamental, la exigencia de la calidad como responsabilidad social, cuyo perfil establece que dicha universidad debe ser equitativa, debe tener justicia social, ser servicial al país, pluralista, transversal y ofrecer igualdad de oportunidades.

Respecto de su relación con la sociedad global, las universidades públicas no sólo establecen lazos y redes de vinculación externa en pro de una comunidad virtual y en concordancia con una política de integración en el contexto internacional, sino que además sostienen una visión crítica en torno a resguardar criterios de pertinencia, calidad y equidad. Por consiguiente, dichas instituciones filtran y desechan aquello que no es pertinente conforme a la misión, visión y valores que la sustentan.

Sobre este punto, el planteamiento acerca de la vinculación externa internacional, particularmente referido a la cooperación, por parte de la UNESCO, declara que:

“La cooperación internacional en el ámbito de la educación superior debe basarse en la solidaridad, el respeto mutuo, y la promoción de los valores humanísticos y el diálogo intercultural. Debería ser impulsada a pesar de la crisis económica”. (Conferencia Mundial de Educación Superior, 2009, p.4).

Está claro que las demandas sociales en torno a la formación profesional están referidas a lo local, pero reguladas por agentes externos, lo que refleja el nivel de impacto que ha tenido y tiene la globalización en la educación. Al mismo tiempo, se debe valorar en esta declaración de la conferencia mundial, la preocupación por la solidaridad y, especialmente, por el rescate de los valores humanistas que en cierta forma contrarrestan, en un sentido ontológico, la embestida de la internacionalización de la economía.

Perspectiva Curricular

La dinámica del rediseño curricular plantea abiertamente un proceso de innovación, el que entenderemos como “la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada” (Rivas, 2000 en Villa Sánchez et. al., 2007, p.18).

Ahora bien, esta innovación y cambio consecuente, con todos los matices que pudiese tener, en diversos aspectos y en variados niveles, planteó una discusión abierta en dos frentes: por un lado, la condición de realizar el cambio de enfoque por disposición normativa y por otro, la reflexión del modelo mismo.

Sin perjuicio de lo anterior, el proceso siguió su curso sobre el esquema general para los procesos de transformación curricular de Troncoso & Hawes (2007).

Desde la mirada del compromiso con el estudiante y la sociedad,

“...el currículum es la síntesis de un programa general de trabajo para un estudiante, cuyo cumplimiento le hará merecedor de un certificado por el cual la universidad certifica ante la sociedad que esa persona está en condiciones de desempeñarse en un campo denominado “profesión” (Hawes, 2003, p.13).

Desde esta perspectiva, según lo planteado por Hawes, se constituye una especie de “contrato social” y al mismo tiempo se genera una situación de poder, en el sentido de que el individuo, en tanto estudiante, se convierte en una suerte de demandante y demandado en virtud de dicho contrato.

Luego, el concepto de contrato emana de una intervención abierta de la economía en la educación, en un sentido instrumental, transformando a los destinatarios en clientes y, en virtud de ese escenario, se debe asegurar ciertos desempeños en función de la producción.

En efecto, este enfoque curricular plantea el desarrollo de competencias, evidenciadas por medio de desempeños observables en los individuos, constituidos estos desempeños como productos. El interés por competencias se traduce en una relación interdependiente entre el individuo, la empleabili-

dad y la empresa: una consecuencia significativa del impacto de las políticas de inserción en el mundo globalizado, en que la productividad se ha transformado en un paradigma de la economía.

En un sentido metodológico las competencias tienden a orientar el rediseño curricular, dado que “el enfoque de las competencias....está constituido por un conjunto de principios conceptuales y metodológicos que tienen como propósito orientar la gestión de la calidad en el aprendizaje y la docencia en la universidad...” (Tobón, S., Rial, A., Carretero, M., García, J., 2006, p.7).

Por otra parte, los objetivos, de un planeamiento curricular tradicional se traducen en resultados: “este mismo modelo señala la necesidad de convertir los objetivos educativos tradicionales en resultados, como una primera fase en la transformación del currículum” (Argudín, 2007, p.47). Esto implica que los resultados también pueden entenderse como productos.

Siguiendo la misma idea, desde la perspectiva del diseño curricular, este enfoque de competencias antes mencionado, orienta el desarrollo del proceso curricular, consolidando maneras y conceptos no tanto de la educación sino más bien de la economía, como la estandarización y la idea de la investigación para mejorar la producción. La formación por competencias ha sido permeada por la perspectiva económica, desde la génesis del currículum hasta su implementación y gestión.

Al respecto se señala que,

“El enfoque por competencias enfatiza en el diseño del currículo teniendo en cuenta los requerimientos del mundo laboral – profesional como también los grandes problemas de la sociedad y de la investigación, con referencia a criterios de idoneidad y la estandarización de los procesos de aprendizaje – enseñanza” (Tobón, et al, 2006, p.120).

En el plano epistemológico, la concepción de la evaluación (de competencias) de logros mediante la medición de niveles de desempeño o de la elaboración de un producto, se enmarca más bien en las perspectivas tecnicistas e instrumentalistas de las Teorías Técnicas del Currículum, “que contemplan la acción educativa en términos de producción” (Kemmis, 1993, p.130).

En efecto,

“La teoría técnica sobre el currículo considera la sociedad y la cultura como una “trama” externa a la escolarización y al currículum, como un contexto caracterizado por las “necesidades” y los objetivos sociales deseados a los que la educación debe responder, descubriendo esas necesidades y desarrollando programas con el fin de alcanzar los propósitos y objetivos de la “sociedad”...” (Kemmis, 1993, p.112).

Adicionalmente, dentro de la Teoría Técnica del Currículum existen dos enfoques que ilustran la estrecha relación que tiene (en un sentido instrumental) una formulación curricular basada en competencias con esta teoría: el enfoque sobre la base de un modelo de entrenamiento, el cual

“Se centra en la transferencia de técnicas estimadas como sustanciales en el campo del ejercicio de la profesión en cuestión, las cuales se traducen en competencias específicas y observables, de acuerdo a los patrones conductuales que se suponen como condición sine qua non” (Romeo, 1998, p.62), y el enfoque sobre la base de un modelo de adopción de decisiones, el cual “...se centra más en el carácter de evaluación permanente de la gestión y en las medidas por considerar para alcanzar la eficiencia y la eficacia. Es decir, no sólo, en este caso, en el saber utilizar tal o cual instrumento o procedimiento, sino también en el ser capaz de discriminar el cómo hacerlo, en la circunstancia que se presenta” (Romeo, 1998, p. 63).

Más adelante sintetiza que

“...la perspectiva técnica del currículo (refiriéndose a la Teoría como perspectiva) se articula a partir de connotaciones socio – economicistas, las que se traducen en la reproducción del conocimiento, el uso apropiado de él y en las acciones humanas vinculadas a la eficiencia social” (Romeo, 1998, p. 63).

En consecuencia, la dinámica de un rediseño o modernización curricular basado en competencias, aplicada en la institución pública de educación superior referida, con todas las tradiciones que pueda contener, con sus valores, con su cultura instalada del diálogo y la reflexión, en donde se refleja una preocupación por mantenerse en permanente revisión, que se piensa a sí misma y tomando en cuenta la misión y visión que la sustentan, plantea una tensión entre dos ejes: por un lado el imperativo de responder a las demandas de la sociedad en los términos antes mencionados y por otro la formación del sujeto. En efecto, las demandas de formación profesional, en los términos mercantiles en que ha sido planteada la internacionalización de la economía, acentúan la formación en el desarrollo por competencias como productos, que avalen ciertas conductas y que le permitan al profesional desempeñarse conforme a los requerimientos del medio. Sin duda que esto plantea un sesgo con relación a la formación integral del individuo. Conforme a lo anteriormente expuesto se debiera considerar que

“La educación superior no sólo debe proveer de competencias sólidas al mundo presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia” (UNESCO, 2009, p.2).

Desde la perspectiva fenomenológica, que intenta comprender el comportamiento humano a partir del propio marco de referencia del individuo, la ingeniería del rediseño curricular, basado en un modelo por competencias, según el proyecto Tunning, no tiene correlato.

No obstante, el modelamiento de los procesos efectuados en la institución observada, curiosamente, tiene elementos que más bien se circunscriben a la Teoría Práctica del Currículum. Ha ocurrido una suerte de resignificación del sentido de la formación por competencias, en un esfuerzo por relevar aquellos aspectos fundacionales de la institución en cuestión.

Efectivamente, el proceso de modernización del currículum, tal como se ha estado llevando a cabo en diversas carreras y en diferentes unidades de la institución de educación superior observada, ha sido tratado con suma cautela, a la vez que muy discutida pero que en su aplicación se ha procurado implementar a través de una profunda reflexión y discusión conforme a su cultura. En efecto,

“Se trata de un esquema genérico que está sujeto a la contextualización en las diversas unidades académicas, donde los procesos van a adquirir sus propios rasgos y características, sus tiempos y énfasis, atendiendo a las culturas y posibilidades locales,...”; “...en otras palabras, una garantía para la libertad de acción, para el pensamiento crítico y autocrítico, para la semantización y resignificación de los propios procesos, para organizar, orientar, encauzar, inicio de una ruta, un caminar” (Troncoso & Hawes, 2007, p. 2).

En efecto, ese espacio para la reflexión y el pensamiento crítico, en un sentido metodológico, está estrechamente vinculado a la Teoría Práctica del Currículum (teoría para Kemmis, perspectiva para Romeo), dado que la perspectiva práctica del currículum tiene como ...”principio generador : la criticidad, el que implica una interacción comunicativa valórica, que se sustenta en una interpretación consensuada del significado...” (Romeo, 1998, p.63), y más adelante habla de la meta: “participar en un currículo concebido como un proceso, en el que el educador y educando interactúan, con el fin de darle un sentido al conocimiento y a las acciones que se generan” (p.64). Estos aspectos se condicen notablemente con la metodología planteada en el rediseño curricular de la institución observada, lo que hace particularmente interesante el fenómeno en cuanto a la tensión producida por referentes teóricos antagónicos coexistiendo en planos diferentes. En el plano epistemológico, el planteamiento correspondió a la Teoría Técnica del currículum, en cambio, en el plano metodológico, el referente aplicado fue la Teoría Práctica.

La visión del mundo de la teoría técnica del currículum es positivista, con un enfoque explicativo – causal, deductivo, orientado hacia los resultados;

supone una realidad estable. En cambio, la teoría práctica del currículum tiene una visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, orientada hacia los procesos; supone una realidad dinámica.

Por otra parte, desde el plano epistemológico, la Teoría Crítica del Currículum establece que lo que se aprende debe ser socialmente significativo, en que la educación se entiende como valoración consensuada, negociada, buscando evidencias de la contribución de las actividades a la mejora del contexto. En consecuencia, la competencia como concepto, debía ser repensada en términos de un dispositivo más allá de lo técnico, no como un fin sino como un medio, considerando en qué medida, este nuevo concepto era capaz de encausar un proyecto educativo en pro de la consolidación de la identidad del sujeto que aprende y de la institución que lo alberga.

Sin duda esto planteó un terreno de lucha, poniendo en la balanza el peso de las ideas hegemónicas y contra hegemónicas a la hora de definir criterios y tomar decisiones que debían orientar el proceso en su conjunto. Ciertamente,

“...es un escenario de debate político, social y cultural en el que hay argumentación de ideas, confrontación de posiciones ideológicas, epistemológicas y axiológicas”,...“que no están exentas de tensiones y conflictos” (Magenzo, 2008, p. 114).

Con relación al proceso de enseñanza y aprendizaje, desde la perspectiva del enfoque basado en competencias, en el que claramente se define el foco centrado en el estudiante, se entiende el aprendizaje como fenómeno complejo, donde la experiencia juega un rol sustantivo, la construcción personal, es decir el auto aprendizaje, el carácter dialógico y social, entendido desde la interacción comunicativa y el carácter situado, el contexto. Todo lo anterior, sintonizó con el modelo educativo general de la institución, especialmente por la relevancia que tiene la experiencia del aprendizaje mediado y el valor de la interacción social dentro de la formación humana.

Conclusiones

La innovación curricular, tal como se llevó a efecto en la institución observada, fue entendida como un proceso de cambio y de construcción social, lo que implicó la creación de espacios de participación para la discusión y la toma de decisiones y, por ende, se propició un ambiente participativo, pluralista, en franca identificación con una sociedad democrática. En síntesis, un espacio de deliberación donde se pretendió alcanzar un consenso.

Por su parte, los permanentes cambios producidos a lo largo de todo el rediseño curricular llevado a cabo, plantearon una interacción multidimen-

sional entre procesos, hechos y acciones que delimitaron, enmarcaron y que también condicionaron las interrelaciones entre los individuos y la realidad compleja, tanto de la cultura interna de la institución, como también aquellos cambios que envolvieron en su momento a la sociedad, imponiéndole los términos que la globalización ha ido estableciendo como referentes válidos.

La preocupación central radicó en los presupuestos pedagógicos y las teorías subyacentes que traía consigo este nuevo enfoque, uno de los componentes que señala Villa Sánchez (2007, p.25) acerca del carácter multidimensional de la innovación al decir de Fullan (2001; 2018).

La reflexión frente a dichos cambios no exenta de ciertos niveles de resistencia, por cierto, permitió generar una visión más holística de la realidad compleja en donde se encontraba la comunidad académica aludida, considerando las demandas sociales, sin que por ello se haya descuidado el prurito de la formación integral del sujeto. Es por ello que el rediseño curricular pasó por un filtro, primeramente, es decir, se confrontó con la cultura propia de la institución, cuya mirada crítica al enfoque curricular propuesto ofreció resistencia, tomando en cuenta las características de la comunidad educativa en su conjunto. Asimismo, la participación de los académicos junto con los estudiantes tuvo un rol clave en la construcción del currículum, en sintonía con los principios de una comunidad universitaria democrática.

En consecuencia, la metodología aplicada en la institución de educación superior observada, antes mencionada, en un afán por resignificar las competencias en un contexto educativo que resiste el modelo de la economía neoliberal y que al mismo tiempo acoge el Proyecto Tunning, que es el modelo de Bolonia para Latinoamérica, planteó un escenario complejo, que requirió de una profunda reflexión, discusión y participación por parte de la comunidad universitaria, considerando todos los estamentos que la conforman. Y en virtud de esa resignificación del rediseño curricular basado en competencias fue que se produjo el desequilibrio entre la teoría y su correspondiente implementación.

Efectivamente, lo que planteó una enorme tensión fue el choque entre diferentes planos, expresado en la dinámica del rediseño curricular desde una óptica, pretendiendo una construcción social del currículum en un ambiente democrático y participativo con espacio para la reflexión y la crítica, y desde otra, construyendo competencias como productos condicionados por supuestas demandas sociales. Dichas demandas también fueron condicionadas por la empleabilidad en términos de la eficiencia, impuestos por la internacionalización de la economía producto de la globalización. Conse-

cuentemente, se produjo una suerte de desequilibrio o desencuentro entre el planteamiento teórico y la puesta en práctica de la modernización o rediseño curricular, cuestión central del currículum, al referirse Stenhouse al desequilibrio que existe entre las ideas y los intentos de ponerlas en acción (Stenhouse, 1975, p.3, en Kemmis, 1993, p.75).

En la misma línea, la idea del desarrollo de competencias, tanto genéricas como específicas y las sub competencias asociadas, apuntaron hacia un aseguramiento tecnificado de los resultados, como previéndolos por anticipado, asegurando así los productos. Muy por el contrario, la puesta en marcha del proceso de rediseño curricular se constituyó en un proceso abierto, participativo y democrático, por lo que el punto de mayor tensión lo constituyó la visión instrumental de la construcción de competencias versus la visión crítica del proceso de rediseño curricular, así planteado por el esquema general para los procesos de transformación curricular aplicado en dicha institución.

Se destaca el modo en que se instaló el proceso de discusión en torno al rediseño curricular basado en competencias, en un espacio profesional donde se desarrolló un ejercicio intelectual: pensar y deliberar, cuestionar y tomar decisiones consensuadas, todo enmarcado dentro de una lógica reflexiva. También hay que considerar el proceso de levantamiento de información que constituyó el primer hito en todo el proceso de innovación curricular y las preguntas que orientaron dicho proceso, referidas a las necesidades formativas exigidas por la misión institucional y su propuesta formativa. Claramente esto se constituyó en el primer filtro, investigando y analizando fuentes y documentos, antes de incorporar la nueva lógica de las competencias. A este respecto cabe señalar la decodificación semántica que hace la cultura docente ya instalada y que permea el impacto de los nuevos modelos que la institución impone (Silva, 2014).

Relevar esa manera de confrontar esta nueva lógica no quiere decir que se esté haciendo una especie de apología a quienes participaron en el proceso, sino que más bien apunta a cómo se llevó a cabo una lucha ideológica entre el concepto del reduccionismo, favoreciendo a ciertas formas de conocimiento y de acceder a éste y la consideración de la cultura y del conocimiento como fenómenos complejos de carácter multidimensional con las que se identificaron los actores del proceso.

Otro escollo fue el asumir, implementar y desarrollar, inconscientemente, acciones en el proceso de innovación curricular, bajo la lógica del concepto de operacionalismo, como una forma de unidimensionalidad:

“Si existe una ideología dominante emergente en la educación superior, esta es la del operacionalismo. En consecuencia, términos tales como in-

tuición, comprensión, reflexión o sabiduría son dejados de lado y se prefieren, en cambio, otros como habilidad, competencia, resultado, información, técnica y flexibilidad” (Barnett, 1994, p. 33).

Se podría inferir que todas estas condicionantes, impactaron los criterios, estrategias y formas de pensamiento con que se planteó el trabajo de rediseño curricular y las acciones que emanaron producto de éste, contribuyendo, de algún modo y en cierta medida, a distinguir demarcaciones y limitaciones entre la teoría y la práctica.

Referencias

- Aboites, H. (2010). La Educación Superior Latinoamericana y el proceso de Bolonia: de la comercialización al proyecto Tuning de competencias. *Cultura y representaciones sociales* 5.9: 122-144.
- Argudín, Y. (2007). *Educación Basada en Competencias*. Bogotá: Trillas.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bello, M. E. (2003). *Educación y globalización: los discursos educativos en Iberoamérica* (Vol. 4). Barcelona: Anthropos Editorial.
- Brunner, J. J. (2000). *Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias*. Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, 1-35.
- Brunner, J. J. (2008). *El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades*. *Revista de Educación Especial*.
- Conferencia Mundial de Educación Superior. (2009). *Las nuevas dinámicas de la educación superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo* (borrador final). París: UNESCO.
- De Wit, H. (2011). *Globalización e internacionalización de la educación superior*. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 8(2), 77-84.
- Fullan, M. (2018). *The principal: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Hawes, G. (2003). *Un currículum para la formación profesional en la universidad*. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional – Proyecto Mecesup Tal 0101. Talca: Universidad de Talca.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata.
- Levy, Daniel C. (1995). *La educación superior y el Estado en Latinoamérica: desafíos privados al predominio público*. FLACSO México.
- Magenzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Martin-Cabello, A. (2013). *Sobre los orígenes del proceso de globalización*. Madrid: Methaodos. *Revista de ciencias sociales*, 1 (1): 7-20
- Ordorika Sacristán, I. (2006). *Educación superior y globalización: las universidades públicas frente a una nueva hegemonía*. *Andamios*, 3(5), 31-47.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones, S.A.

- Romeo, J. (1998). Perspectivas del Currículo en la Educación Superior, en *Revista Enfoques Educativos* Vol. 1 N° 1, 56-72. Santiago: Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Ruiz, M. N. (2013). La educación en el contexto de la globalización y el enfoque de la formación por competencias. En Alonso, M. M. & Ruiz Uribe, M. (Coords.). *Educación por Competencias: crítica y perspectivas*. Capítulo I. México: Frontera Abierta y Koeyu S.A.
- Sánchez, A. V., Escotet, M. A. & Zabala, J. J. G. (2007). *Modelo de innovación de la educación superior: MIES*. Universidad de Deusto.
- Silva, M. (2000). Alcances curriculares de la reforma educacional. Valdivia: *Revista Estudios Pedagógicos*, N° 26, pp. 69-77.
- Silva, M. (2014). Dimensiones de la difusión curricular. Universidad de Manizales: *Revista Plumilla Educativa*.
- Tobón, S., et al., (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Coop. Editorial Magisterio.
- Tobón, S. (2009). *Formación basada en competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Troncoso & Hawes (2007). *Esquema General para los procesos de transformación curricular en el marco de las profesiones universitarias*. Santiago: Universidad de Chile.
- Von Weizsäcker, E. (2002). *Lucas y sombras del mundo global - ¿Por qué es necesario proteger los bienes públicos?* Bonn: *Revista N°3*, mayo – junio. Cooperación y Desarrollo, DSE (Deutsche Stiftung für Internationale Entwicklung).

Recibido: 29 de julio de 2019.

Aceptado: 22 de octubre de 2019.

Gutiérrez V, K. (2019). El cine tiene la razón. La educación editada. Plumilla Educativa, 24(2), 175-194. DOI 10.30554/p.e.2.3580.2019

El cine tiene la razón. La educación editada

Karolaim Gutiérrez Valencia¹

Resumen

Acercar el cine a la academia y la academia al cine es una de las principales pretensiones de la trilogía que en adelante se presenta, la cual nace a partir del entretrejo entre tres reconocidas películas de culto y tres grandes razones que demuestran porque la sinrazón de la razón no escapa a la educación; *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* develará la rebeldía de la emoción, *Dogville*, los siete excesos más pecaminosos de la conducta humana, y, finalmente, *The Truman Show*, producirá aquellos sesgos cognitivos que distorsionan aquellas certezas disfrazadas de verdades. En la escena final, la gran pantalla se proyecta como magia, que de tocar a los textos académicos, les permitiría ganar espectadores, más allá, de sus mismos creadores.

Palabras clave: Cine, educación, emoción, razón, sesgos cognitivos.

The cinema has the reason. The edited education

Abstract

Bringing cinema to the academy and viceversa is one of the main purposes of the trilogy presented below. The interwoven process among three recognized cult films and three great reasons are deeply

¹ Karolaim Gutiérrez Valencia. Magíster en Educación; Licenciada en Comunicación e Informática Educativas; estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira. Profesora de la Universidad Tecnológica de Pereira. Correo electrónico: kagutierrez@utp.edu.co.

linked. This shows evidence of the unreasonable process of the reason which does not escape education; *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* will unveil the defiance of emotion, *Dogville* will show the seven most sinful excesses of human behaviour, and, finally, *The Truman Show* producing cognitive biases that distort the disguised certainties of truths. In the last scene, the big screen is projected as magic which, if touched by academic texts, would allow them to win viewers beyond their own creators.

Keywords: Cinema, education, emotion, reason, cognitive biases.

O cinema tem a razão. Educação editada

Resumo

Aproximar o cinema à educação e a educação ao cinema é uma das principais pretensões da trilogia que a continuação se apresenta, aquela que nasce desde o entretecido entre três reconhecidos filmes de cultura e três grandes razões que demonstram porque a irracionalidade da razão não escapa à educação. *Eternal Sunshine of the Spotless Mind* revelará a rebeldia da emoção, *Dogville*, os sete excessos mais pecaminosos da conduta humana y, finalmente, *The Truman Show*, produzirá aqueles preconceitos cognitivos que distorcem aquelas certezas disfarçadas de verdades. Na cena final, a grande tela se projeta como magia, que de tocar os textos académicos, lhes permitiria ganhar espectadores, mais lá, dos seus mesmos creadores.

Palavras-chave: Cinema, educação, emoção, razão, preconceitos cognitivos.

Tres textos, en esencia académicos, pero en presencia cinematográficos, se estrenan en adelante, el pretexto; unir la grafía con el fotograma, el contexto; tres reconocidas cintas, la misión; usurparles la emoción propia del mundo del espectáculo que las engendró, la búsqueda; acercar la vida a la academia no como punto de llegada sino como punto de partida, la necesidad; tomar lo que en la vida se ha construido; el séptimo arte, por ejemplo.

Eterno resplandor de una educación sin emoción²

¡Cuán feliz es la suerte del inocente vestal. El mundo olvidando, por el mundo se olvidó. Eterno resplandor de una mente sin recuerdos. Toda oración aceptada, y todo deseo renunciado. (Mary, asistente del Dr. Howard Mierzwiak) (Kaufman, 2004).

Joel Barish y Clementine Kruczynski, son los protagonistas de esta primera escena, los dos deciden cercenar sus recuerdos, mediante un tratamiento clínico, liderado por el Dr. Howard Mierzwiak, escapando, de esta manera, del sufrimiento que se desprende de la ruptura de su relación amorosa, siendo parte de esa mayoría de personas que no “están preparadas para poder aceptar lagunas tan grandes en sus vidas e intentan taparlas” (Feyerabend, 1995, p.117), en este caso, en especial, suprimirlas. Queriendo, a su vez, ser como aquellos “bendecidos olvidadizos que obtienen el mejor provecho de sus errores” Mary, citando a Nietzsche (2015).

En el devenir del relato visual, se destilan; el amor, la felicidad, el placer, la sensación de pérdida, el miedo, la memoria, las experiencias sensitivas, la identidad, entre otros; insumos que, finalmente, permiten atestiguar cómo la emoción multiplica y la razón divide (Serna, 2018, p.27). La emoción manifestada en la colección de momentos vividos en su relación; la proliferación de los buenos y malos recuerdos, y la razón cuando llega la separación después de la inviabilidad que representa continuar su romance, aunque sin él, los dos se sientan absolutamente vacíos, suele pasar.

Sin emoción se olvida y si se olvida no hay nada; nuestro sistema límbico está a flor de piel, es “el corazón de la memoria” (Girón, 2015, p.6), y, por tanto, es el garante de la inmortalidad de los recuerdos “la memoria es emocional, por eso late en las neuronas”, (Girón, 2015, p.4). Clementine y luego Joel, quieren desprender de sí, en primera medida, los altercados, las desavenencias, pero después, aunque Joel no lo quiera; los besos, las caricias, las ilusiones, que fueron gestando ese inmenso amor que les trajo felicidad, esa que les permitía ser “más generosos hacia los demás, más creativos, más comprometidos con la vida” (Ben Shahr, 2018, p.2). Especialmente, a un

² Este artículo es producto de la investigación “Crítica de la razón impura” del grupo de investigación Filosofía Posmetafísica de la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigido por el Dr. Julián Serna Arango.

tipo como Joel que solía no encontrar sentido ni expectativa frente a su vida misma, antes de conocer a Clementine.

Dicha felicidad, se concretaba en una realidad latente, a través de los encuentros que tuvieron a lo largo de su historia, las largas e intensas conversaciones; “lo real entonces eran sus interacciones” “lo que llamamos realidad es el resultado de la comunicación” (Watzlawick, 2003, p.7). No compartir más, con la conciencia de que ya lo habían hecho, a través de sus diálogos interminables, les generaba un dolor difícil de soportar, de allí su necesidad de olvidar. Pese a que Joel mencionara en algún momento que “hablar constantemente no necesariamente significa comunicarse”.

Por otro lado, Lacuna Inc., es la clínica encargada de intervenir el cerebro de los protagonistas, labor emprendida por el Dr. Howard, cuyo oficio es, neurocientíficamente, extirpar todos los recuerdos de sus pacientes, a través de un daño cerebral intencionado. Al pensar en esta actividad, vienen las siguientes asociaciones;

- a) La primera centrada en la contienda entre las ciencias naturales y exactas; a través de las cuales se auguraba el éxito del tratamiento solo con seguir los pasos que ya se tenían establecidos, obedeciendo a un “principio de regularidad”, versus aquellas artes vergonzantes que aunque pretenden ser como las primeras, terminan tornándose tan escurridizas como la lucha subconsciente que tiene Joel, en el transcurso del tratamiento, por mantener vivos sus recuerdos, creando otros que en inicio no existían, buscando desesperadamente no olvidar a Clementine, pues al recrear, durante el tratamiento, estos momentos, él se arrepiente y decide que quiere guardarlos para sí; siempre es posible que algo sea inolvidable (Serna, 2017, p.11). Asimismo, las teorodoxias aún en su intento de proclamarse como ciencias son impredecibles, rebeldes en su naturaleza. Consecuentemente, no reposan en el universo frío, calculador y “no pensante”, de estas ciencias. En su esencia, las artes vergonzantes, escapan a toda taxonomía, pues al ser antropocentristas, para ellas no aplica el principio de causalidad de la naturaleza, al menos, desde su médula.
- b) En segunda medida, Lacuna Inc., se compara con el sistema educativo actual. Distante de ser una “educación del deseo” como lo hubiera imaginado Aristóteles (citado por Rosler, 2009, p.3), y dibujar esa insumisión propia de su naturaleza artística, la educación, paradójicamente, acobarda a la emoción y por tanto lapida los recuerdos al intentar mercantilizarlos; “el tiempo es dinero”, “no se hace nada gratis”, “el capital es sustantivo y por ende esencial y lo humano es adjetivo” y en consecuencia secundario, “el ritmo del olvido social es la rapidez”, “los medios se convierten en

finés" (Serna, 2018, p.36) son trebejos de un juego de poder e intereses que se gestan, entre otros, al interior de un aula de clases. Líneas atrás se plantea una paradoja educativa, presente en la intención de generar memoria, desconociendo, a todas luces, que "el límbico tiene razones que la razón no entiende" (Rosler, 2009, p.3). La falta de su conocimiento hace que docentes y estudiantes no posean vasos comunicantes, generando amnesia de un lado y del otro, cumpliendo de esta manera con el objetivo de la clínica.

- c) En un tercer momento, así como ciertas historias de amor, no precisamente la de Joel y Clementine, sino otras más fugaces que se tejen a lo largo del filme; "hay investigaciones destinadas al olvido porque contribuyen a lo sobrediagnosticado que está al mundo" (Serna, 2018, p. 6); relaciones de pareja van y vienen como las investigaciones mismas, muchas de ellas repitiendo patrones semejantes; Patrick, uno de los empleados de Lacuna Inc., roba toda la información y material suministrado por Joel relacionado con Clementine (cartas, imágenes, etc.), utilizándola descaradamente para enamorarla, pero pese a que la conozca a través de esta información, y alcance su cometido de tener una relación con ella, no logra enamorarla. De igual manera sucede con las investigaciones, no basta con demostrar el conocimiento que de estas se desprende respecto a los temas que abordan, puesto que solo aquellas que logran trascender los diagnósticos, las encuestas, tocar las fibras, en el espectador, como el romance de Joel y Clementine, logran la equivalencia entre "el amor y la sabiduría" correspondiente a la visión etimológica de la filosofía misma, adhiriéndose así al mundo de la vida.

Por otro lado, que primero Clementine y luego Joel hayan decidido borrar sus recuerdos, demuestra su incapacidad para "entender que el mundo no es lógico ni justo pero hay que prepararse para vivir allí" y en esa medida permitirse "perderse en lo humano" (Serna, 2019, p.15). En este punto, existe una coincidencia entre el amor y la educación, existe algo de esquizofrenia en ambos, habría que cuestionarse acerca de ¿Para qué amamos? ¿Para qué enseñamos? ¿Qué mundo nos tocó, para amar y educar? ¿A qué ser humano debemos amar? ¿A qué ser humano debemos educar? son algunas encrucijadas que requieren de aliados momentáneos como lo son Joel y Clementine, ambos pierden si las cosas van mal, hecho que podría equipararse a la relación entre los profesores y los estudiantes; ¿Quién pierde cuando el acto educativo fracasa?

Siguiendo en esta misma línea, si la ciencia es explicar muy pocas cosas son ciencia (Serna, 2019, p.14), empecemos por la educación y sigamos con

el amor. Se observa en el filme, una discontinuidad; de todo es esta historia menos lineal, reflejando el tiempo humano mismo y las imprecisiones propias de aquello que se teje en el amor y en la educación.

Desde otra perspectiva, Joel es un tipo ensimismado, predecible, en tanto Clementine es errática y auténtica, no deja de decir lo piensa que a su vez viene de lo que siente, su cambiante color de cabello refleja la variabilidad y la intensidad de los momentos y las emociones que van aflorando, ella se permite ser creativa, es arte como la vida misma. En la vida y en la academia, no es posible caminar un sendero preestablecido, y por tanto un MÉTODO, así en MAYÚSCULAS, “caminante no hay camino se hace camino al andar” como pregona Joan Manuel Serrat, y al asumir una actividad humana misma como lo es la investigación, la idoneidad no existe; “El descubrimiento puede ser irracional y no necesita seguir ningún método reconocido...” (Feyerabend, 1987, p.74). Tan curiosa, tan cambiante, tan sorpresiva, tan caótica como Clementine, así es la investigación, cuya naturaleza “nos obliga a atravesar en zigzag un amplio dominio de pensamiento en todas las direcciones” (Wittgenstein, 1953, p.1). Consecuentemente, quien investiga debería ser un artista que abre futuro y gesta sentido (Serna, 2019, p.17), en esos múltiples trayectos, cuyo caminar inicia gracias al deseo mismo de recorrerlos, como lo hace Clementine al obedecer a su espontaneidad, desencadenando sus pretensiones con y sin Joel.

Asimismo, la personalidad de Clementine se asemeja al contexto de descubrimiento detallado por Feyerabend (1987), la carrillera no existe en su pensamiento, motivo por el que ella representa las ideas. De otro lado, Joel, trata de tener algún criterio, poner sus pensamientos en fila india; él entonces sería la escritura. En las ideas el caos, en la escritura el orden, la prevalencia del uno garantiza la existencia del otro; el vagabundo lenguaje encuentra su cauce en la grafía, la incontenible Clementine lo hace en el bidón de Joel.

Hacia el final, entiéndase como spoiler este fragmento, cuando ya los recuerdos de cada uno se han borrado completamente, Joel y Clementine se encuentran de nuevo, intencionalmente, y la atracción vuelve a aflorar entre ellos, otro relato comenzará, nutrido de acontecimientos más esperanzadores, al menos esa es la ilusión que se tiene como espectador. Este sueño, se transborda a los retos y desafíos de la educación actual; el desaprender para escribir una historia en la que se entienda que el mundo es otro y actuar en consecuencia, asumiendo que lo que se haga sobre el futuro son apuestas no certezas, como lo hace Joel al intentar convencer a Clementine, cuando gracias a que Mary, decepcionada al darse cuenta de que ella también fue una paciente del Dr. Mierzwiak, pues tuvo un romance con él que quiso olvidar,

difunde los sobres en los que se les informa todo el proceso al que fueron sometidos, Clementine se rehúsa, en inicio, a posiblemente repetir sus vivencias fallidas. No obstante, las narrativas no están castigadas a ser las mismas, y en el caso de la educación, podría escribirse un nuevo relato en el que su fin sea la búsqueda de la felicidad, conducir a formar sujetos “con buen ánimo” menos tendientes al arte de amargarse la vida, más lúcidos, abocados al cooperativismo más que a la competitividad, más en el Ubuntu que en el FOMO. Cuyas decisiones avizoren que menos es más y más es menos (Serna, 2018, p.20), cuando de vivir se trata; “las cosas disminuyendo, aumentan, y aumentando, disminuyen” (Lao-Tse, 2008).

Y sí, toda la reflexión estuvo centrada en una película; entretenimiento al fin y al cabo, con actores, seguramente mejor tratados, considerados y pagados que aquellos que generan conocimiento. De hecho algo del efecto halo, sesgo que formará parte de otra escena, fue lo que conduce a observar esta cinta; sus protagonistas, Kate Winslet una distinguida actriz y Jim Carrey un reconocido cómico que iba a asumir un rol totalmente distinto a su estilo estrafalario, así que valdría la pena corroborar qué tan introspectivo podría ser. Por cierto, uno de los asuntos más llamativos, es que fuera de lo ficcional, Clementine responde más al desparpajo de Jim, y Joel a la prudencia de Kate, paradoja que vislumbra cómo los actores sí que pueden jugar con ese yo de turno (Serna, 2019, p.25), su salario depende de esto; lo que nos mueve a verlos en escena, es nuestra necesidad de corroborar que “uno es muchos” y ellos viven de personificar este axioma, además de demostrarnos que la identidad es tan “temporal” como cada nuevo papel que encarnan.

Cuando los humanos ladran

Seré indulgente contigo. Primero romperé dos de tus figuritas, y si eres puedes demostrar tus conocimientos sobre la doctrina estoica conteniendo tus lágrimas... pararé (Vera, quebrando una a una las figuras que tanto esfuerzo y dinero le habían costado a Grace).

Hay una familia con niños, que los maten primero y que la madre lo vea. Que los maten uno a uno y que le digan que pararán si puede controlar las lágrimas. Le debo eso. "Por desgracia llora con demasiada facilidad" (Grace, haciendo uso de su poder) (Von Trier, 2003).

El pecado; la concupiscencia humana en su máximo lustre; las acciones que lo encarnan corroboran la necesidad de finitud para una especie bondadosa, pero más aún inescrupulosa, cuyo deseo de eternidad es en realidad una barbaridad (Schopenhauer, 2016). Dogville, la monumental narrativa, que nos ocupará en adelante, es el nombre de aquella villa, en la que transcurre todo este relato audiovisual; pero ¿por qué de perros? dejándonos tentar por el juego de la traducción, porque son las acciones instintivas de los caninos las que toman lugar en la ontología de los personajes, no con intenciones mitológicas sino más bien bíblicas; no es gratuito tampoco el nombre del único perro que allí habita, Moisés, quien refleja la particular exégesis a la que nos invita Lars Von Trier, guionista y director de esta historia. “Dogville es sobre todo un símbolo de la comunidad humana en su conjunto” (Merino, 2004, p. 7).

Los habitantes de Dogville hacen las veces de aquellos dilemas morales personificados en siete “conductas malsanas compiladas por San Ambrosio en el siglo VI” (Serna, 2018, p.74), las cuales nacen, crecen, se reproducen y mueren en cada uno de los habitantes de la pequeña villa de casas imaginarias, construidas sobre paredes invisibles, ubicadas en la inexistente Calle del Olmo. Los comportamientos de Ma Ginger, Liz Henson, Tom Edison, Jr., June, Chuck, Jack McKay, Vera y Ben, se presentarán desenfundados en adelante, pero no vendrán solos; un parangón con su currículo oculto; la publicidad; ese catecismo invertido que los fomenta (Serna, 2017, p.19), confesionario de dichas actuaciones pecaminosas, los acompañará:

1) Lujuria: lidera el listado, no por casualidad, sino por causalidad; su estelaridad se representa en las más bajas pasiones hacia la feminidad, representada en Grace, la hermosa protagonista, cuyo cuerpo es cloaca de la virilidad de los masculinos de la historia. Hacia los últimos capítulos, la gran mayoría de ellos, usa y abusa de la mujer, físicamente, más atractiva con la que han tenido contacto; actividad inaugurada por Chuck, pero que después es instaurada por, casi, todos los demás. Esa excepción se refleja en Tom Edison, Jr., el filósofo en decadencia, quien bajo el acuse de una mayor racionalidad que la de sus congéneres, personifica una parsimonia que reprende su líbido y se manifiesta en su falta de iniciativa, aunque en realidad desea, tanto o más, lo mismo que ellos. El acento no está en la preocupación por Grace, como podría parecerle al espectador, sino en la necesidad de mantenerse impoluto frente a tentaciones mundanas que irían en detrimento de su oficio de pensar, más que de sentir.

“Que la sexualidad se libere de sus fines reproductivos como ocurre en los bonobos” (Serna, 2018, p.11), prueba que el reptil sigue al acecho, la

exacerbación instintiva no se deja dominar fácilmente. Grace, en su representación mesiánica, promueve la castidad y se abstiene de estar con el único hombre que “amaba”, pero ello no impide que su voluntad sea violentada una y otra vez por quienes encuentran en ella un vertedero para vaciar su impotencia; una satisfacción momentánea que no dista para nada de la actual sociedad “hipersexualizada”.

La actividad sexual es inspiración para la publicidad; abundan las letras de los ritmos urbanos, la oferta televisiva o cinematográfica que recurren a la desnudez, al erotismo o a la salvaje pornografía, para “provocar a audiencias más amplias”, en todo un “eros frenético” (Lipovetsky, 2007, p.4) penetrados por una “cultura” de lo hot; cuerpos explotados, emociones cosificadas y sentimientos mercantilizados, fórmula que seduce a la fugacidad de la excitación para darle longevidad a la necesidad de satisfacerla.

2) Pereza: Tom Edison, Jr., el escritor analfabeta, el pensador impensante, el ignorante ilustrado. Se sostiene de la pensión de su padre, y él aunque pareciera interesarse por explicar la existencia de los demás, no puede ni con la propia. Parecería haber en Tom una sátira al infructuoso oficio de pensar el pensamiento, de conocer el conocimiento y de cuestionar la vida sin vivirla; la filosofía se presenta aquí como un saber inútil (Sztajnszrajber, 2014) y en esa medida, Tom, resulta ser el más holgazán de la villa.

La “tristeza de ánimo” (Savater, 2013, p.5) embarga a esa pereza que lleva a dejar de lado las obligaciones espirituales; Tom, en eterna catalepsia no reacciona a los grandes vejámenes a los que es sometida Grace, ni siquiera bajo la batuta del amor que dice sentir por ella, su parálisis frente a la confrontación, lo enajena de cualquier situación adversa que lo involucre; paradójico es que alguien que piensa, con tanta holgura, en el deber ser de la vida, no sea como debe ser. La pereza, es pues, una apuesta anestésica, cuyo adormecimiento surte grandes efectos cuando de hablar de dominantes y dominados se trata.

¿Qué ha hecho la publicidad con la pereza? acentuarla y proyectarla en las antiguas “cajas bobas”, satirizadas por Matt Groening, ahora llamadas “inteligentes”. En la actualidad, somos haraganes en alma y espíritu, tanto así que, como reza el dicho “Compramos cosas que no necesitamos, con dinero que no tenemos, para impresionar a gente a la que no le importamos”. La actividad, meramente corporal, permite la adquisición de productos que alimentan nuestra desidia frente al cuestionamiento; contrario a Tom, compramos las respuestas para no endeudarnos con las preguntas.

3) Gula: la austeridad es una característica de Dogville, pero también los excesos; Ben, es un digno representante, su inapetencia social hace que su

voracidad busque ser alimentada, de manera desmedida, a partir del sexo y la bebida, intentando atragantarse sin la menor saciedad, para escapar de su pobre realidad y de los nulos intentos de satisfacer su hambruna emocional.

La gula se hace presente en esa saturación publicitaria que nos atrapa desprevenidamente, a la par que nos convierte en consumidores avorazados, “en una sociedad capitalista, el prójimo es un vendedor en potencia (Serna, 2017, p.17), a la par que un comprador en esencia. El placer desmedido por la adquisición, es la glotonería de tiempos en los que el ayuno es una opción excluyente.

4) Ira: el movimiento caótico del alma se apodera de Chuck, el pecador más colérico de la villa, cuyo inconformismo se manifiesta en la violencia de sus ademanes, de su comportamiento y de la tonalidad de sus afirmaciones. Anticipar en Chuck al antagonista del relato no es sorpresivo, lo que sí genera extrañeza, es la manera en la que este pecado capital se va engendrando en el resto de habitantes, en el espectador mismo, y, finalmente en Grace; las situaciones que se van tejiendo, detonan los más oscuros alcances de la conducta humana, cuando Dogville “enseña los dientes” momento para preguntarse “¿Qué es más violento: ejercer la violencia contra alguien que muestra resistencia o contra alguien que resiste desde lo imperturbable?” (Villalobos, 2018, p.11)

Que hablan mal o bien, pero que hablen; en la publicidad, provocar ira, es una estrategia de marketing; evocar en el potencial consumidor una respuesta de “desagrado, rencor o un ataque a una necesidad psicológica” (Buckley, 1982, p.404), lo lleva adherirse a las pretensiones de cientos de campañas polémicas, que recurren a la controversia como gancho comercial, develando ciertas tendencias instintivas, como en el caso de Chuck, reforzando manías preexistentes hacia la violencia (De Moragas, 1985, p.5).

5) Envidia: “nadie se reconoce envidioso porque nadie lo envidiaría por eso (Serna, 2017, p.30). Sin embargo, el voyeurismo se actualiza y viraliza en los medios digitales. En estos días de transición del gesto al like (Serna, 2017, p.63), la excesiva contemplación de lo ajeno hace que la desdicha sea un estado de ánimo, por no ser y poseer lo que otros, situación que hace que este pecado capital esté en boga. La envidia, socarronamente, se disfraza de admiración, pero no resulta ser más que esa “emoción que se traduce en inferioridad, hostilidad y resentimiento” (Parrot y Smith, 1993, p.71), llevando a la ambición de ocupar otro cuerpo, otra mente y otro corazón.

En Dogville, Liz Henson, Vera, June y otras tantas, desean “despojar a su ‘rival’ de su superioridad, pues la desigualdad afecta su falsa identidad” (Ormeño Karzulovic, 2018, p.202). Grace, en este caso, tiene ese atributo per-

sonalmente ambicionado; joven, hermosa y excepcional, no se envidia su felicidad sino su éxito (Serna, 2017, p.30), en este caso con los hombres.

En la oferta y la demanda del narcisismo actual, el sueño de la perfección y su búsqueda incesante es encarnada en ciertas estrellas hedonistas a la vez que dionisiacas, “Ídolos y marcas son el nuevo panteón. Farándula y mercado ofician su liturgia (Serna, 2017, p.19). Existen tantas órdenes religiosas como seguidores en las redes sociales; el culto al cuerpo, a la fama, al reconocimiento, son su doctrina; “Imaginarlo basta. Religión y publicidad lo admiten” (Serna, 2017, p.19).

6) Avaricia: ¿Cuando el amor se vende, que nos queda? Tom Edison Jr., le da vida a este pecado; entrega a su amada Grace, al igual que la villa entera, a cambio de una retribución económica prometida. Nuestra protagonista sobre quien recayó ese no poder sino trabajo (Serna, 2018, p. 74), que los demás buscaron ejercer sobre ella, es ofrecida a su mejor postor; “La reflexión de todos los tiempos ha reconocido la fascinación que ejerce el dinero en quienes lo poseen y más aún en quienes no lo poseen, dando origen a este vicio” (Cucci, 2012, p.1). La avaricia es considerada el más grave de los pecados capitales, ya lo decía Santo Tomás de Aquino “es un pecado contra Dios, en ella el hombre pierde las cosas eternas por ganar las cosas temporales”.

La industria publicitaria vive de despertar la ambición, esa que lleva a la obtención desmedida de posesiones materiales, cuya obtención se convierte en un fin en sí mismo; su adquisición es más importante que su deleite. El dinero, aquí, se presenta como uno de los más grandes corrosivos de la existencia humana, por demás metálica. En estos tiempos, su carácter sacro hace que todos quieran tenerlo, pocos puedan hacerlo y muchos tengan que gastarlo sin poseerlo, es una lógica del mercado imperante.

7) Soberbia: Chuck, como mal caballero repite, y a la par que iracundo, es el más soberbio de la villa, pero curiosamente el más transparente; desde el inicio se muestra como es, su recibimiento a Grace nos va dando pistas acerca del tipo de sujeto que encarna. Se siente superior al saberse el único que entiende la pesadumbre de la realidad del pueblo, raíz que cimienta su característico orgullo, solo doblegado por la protagonista, gracias a la lujuria.

Para San Agustín, “La soberbia no es grandeza sino hinchazón, y lo que está hinchado parece grande pero no está sano”; el cultivo del egocentrismo es cosecha de la publicidad, sembrar la competitividad permitirá recolectar semillas no germinadas que se sienten árboles, y en el camino unas querrán ser otras, así que junto con la envidia, esta también conocida altivez, no es más que una muestra de la estupidez que implica sentirse el más ilustrado juez; fatuo de lo que sabe, ignorante de lo que ignora.

Dogville pasea esas siete figuritas de porcelana que en realidad son los siete pecados desencadenados hasta este punto, desde la tienda de artesanías costosas de Ma, Ginger, hasta la coracha de Grace, quien paga, por cada una de ellas, el más alto precio; su dignidad, traducida en horas y horas de trabajo forzado y todo tipo de afrentas a la que es sometida. Al final, en un momento entrecruzado por la envidia, la ira y la soberbia, Vera, destruye esta colección ¿la reacción de Grace? una falta de arrogancia en la que usa los poderes divinos otorgados por su padre “El gánster” para matar a cada uno de los, casualmente, siete hijos de Vera y Chuck:

-Papá de Grace: Eres tú la arrogante.

-Grace: ¿Eso es lo que viniste a decirme? No soy yo quien dicta sentencia, papá. Eres tú.

-Papá de Grace: No dictas sentencia, porque simpatizas con ellos. Una infancia miserable y un homicidio no son necesariamente un homicidio, ¿verdad? A lo único que puedes echarle la culpa es a las circunstancias. Los violadores y los asesinos pueden ser las víctimas según tú. Pero yo, yo los llamo perros y si se están lamiendo su propio vómito la única forma de detenerlos es con el látigo.

-Grace: Pero los perros sólo obedecen su propia naturaleza. ¿Entonces por qué no deberíamos perdonarlos? A los perros se les puede enseñar muchas cosas útiles, pero no si los perdonamos cada vez que obedecen a su propia naturaleza. Así que soy arrogante. ¿Soy arrogante por perdonarlos?

-Papá de Grace: Dios mío. ¿No te das cuenta lo condescendiente que eres cuando dices eso? Tienes la idea preconcebida de que nadie, escucha,... nadie tiene la posibilidad de llegar a tener un mismo nivel de ética como el tuyo, así que los disculpas. No puedo pensar en nada más arrogante que eso. Tú, hija mía... mi querida hija, perdonas a otros con excusas que por nada en el mundo permitirías para ti misma.

El final de Dogville apunta a una decisión última:

-Narrador: Fue como si su pesar y dolor finalmente asumieron el lugar que les correspondía. No, lo que habían hecho no era lo suficientemente bueno, y si alguien tenía el poder de corregirlo, era su deber hacerlo por el bien de los otros pueblos, por el bien de la humanidad...y por si fuera poco, por el bien del ser humano que era.

-Grace: Es para eso que quiero usar el poder, si no te importa. Quiero hacer este mundo un poco mejor. Si hay algún pueblo en este mundo sin el cual sería mejor, es éste. Dispárales y quema el pueblo.

Las 7 figuritas desaparecieron con la villa entera, claramente no hay pecados capitales sin quien los cometa.

¿Pensando? en directo

Estamos hartos de actores con emociones falsas. Hartos de ver pirotécnica y efectos especiales. Mientras que el mundo que le rodea es, en cierto sentido falso, no hay nada de falso en Truman. Sin guiones, sin tarjetas indicadoras. No es siempre Shakespeare, pero es genuino. Es una vida (Christof, productor del Show de Truman) (Niccol, 1998).

“¡Triste época la nuestra! Es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”, afirmaba Einstein, alertándonos acerca de la ligereza de un tiempo presa de lo precoz, del pensamiento diluido en ideas, de los dictámenes enmascarados del razonamiento, del exceso de presunción y el desconocimiento del desarraigo de la información; el solo sé que nada sé socrático reencarna en su némesis; “no sabemos que no sabemos” (Kahneman, 2012, p.3).

En el automatismo propio de nuestra era, somos rápidos, pero no precisamente ágiles, no solo en el actuar, también en el decir, y en esa medida funcionales, ganamos en temporalidad y comodidad, pero restamos en profundidad. Es el caso de Truman Burbank, el personaje central de “The Truman Show” la historia que nos ocupará en adelante.

El devenir de Truman, sí que es un paripé convertido en entretenimiento, del más enclaustrante y pervertido, su existencia es ficción, dentro y fuera de la pantalla; durante 38 años hizo las veces de marioneta, sin tener siquiera el más mínimo indicio de que su cotidianidad, desde el momento mismo de su nacimiento, es artificial, cuando es adoptado por Christof, su ventrílocuo de cabecera, para ser el protagonista televisivo de su propia “vida”. Truman ha creído tejer gran parte de su realidad, ignorando por completo la imposición a la que ha sido sometido desde siempre (Watzlawick, 2003).

Los días de Truman, producen los episodios de un reality show que estelariza pero que desconoce; todas las situaciones de su existir han sido pensadas e intencionadas, es el caso de un grupo de actores que le dan vida a su familia; en esa medida, viven de hacerle creer que tiene una vida; no es precisamente una redundancia, es una paradoja.

Esta narrativa cinematográfica, en cuerpo y alma, ficcional, proyecta el comportamiento humano como espectáculo, entre la representación y la si-

mulación, el resultado; una parálisis social que se nutre de las desgracias ajenas llevadas a las pantallas, nada muy alejado de nuestros días; el dispositivo cambia, más no las intenciones de quienes lo crean.

Los diferentes momentos coreografiados en el guión de Andrew Niccol, danzan entre los estereotipos, distorsiones, hostilidades, y actitudes suspicaces y discriminatorias (Allport, 1979) que entrejen distintos prejuicios cognitivos, proyectados en adelante.

Para ganar audiencia, la simpatía de Truman resulta ser el áncora; siempre está sonriente, amable y en suma positivo, lo que logra la empatía de una gran cantidad de espectadores, disparando el sesgo de anclaje. Ya lo decía Oscar Wilde, “no hay una segunda oportunidad para una primera impresión”, sin embargo, este hecho podría resultar una falacia, para la muestra; Truman, parece alegre, pero está muy distante de serlo, ¿Cuán fiables pueden ser las decisiones que se tomen basadas en la información inicial que recibimos? En general, es lo que hacemos la mayor parte del tiempo.

Seahaven, la isla creada para Truman, que realmente es un gran set de televisión, se presenta como un lugar cuya parsimonia se disfraza de tranquilidad; nada extraordinario sucede; mismas rutinas, saludos y diálogos, que parecen alertarnos de la presencia del sesgo del Status Quo. El espeleológico recelo al cambio, hace que la caverna sea cómoda, retomando la célebre alegoría de Platón, consignada en *La República*; las certezas ofrecen seguridad y de ser quebrantadas activarían otra sensación que se va apoderando de Truman, conforme pasan los minutos; el sesgo de la aversión a la pérdida; desde la prehistoria, es evidente la existencia de una falta de igualdad entre las pérdidas y las ganancias; si salimos de un apuro, probablemente estaremos vivos esa noche; en caso contrario, no viviremos para contarlo. De allí que, más importante que ganar es no perder. Por tanto, el protagonista de esta historia y cada uno de nosotros recuerda con mayor nitidez aquello que ha perdido, más no las ganancias obtenidas.

Christof, el gran productor, es omnisciente en esencia y presencia, por tanto, valida todas sus acciones, y desde su rol paternalista a la vez que divino, asume que sus acciones son sentencias; él, siente, que realmente ha creado para Truman una realidad mejor:

-Escúchame Truman... Ahí fuera no hay más verdad que la que hay en el mundo que he creado para ti; te observé cuando naciste, te observé cuando diste tu primer paso, te observé durante tu primer día de escuela, cuando perdiste tu primer diente. No puedes irte, Truman. Tú perteneces aquí. Conmigo.

Se observa en el productor del show la no creencia en la maldad de su actuar; los prejuicios, para él, no provienen de sí, sino de aquellos que no entienden sus intenciones. En el “todos tienen la culpa excepto yo” nos encontramos frente a un sesgo del punto ciego. El productor de esta historia, claramente, no encuentra ninguna incoherencia entre su discurso y su actuación.

Siguiendo con Christof, es interesante observar cómo la visión de éxito que tiene acerca de lo que será su programa, lo lleva a alcanzarlo, su apuesta es profecía cumplida:

Truman: ¿Quién eres?

Christof: El creador de un programa de T.V. que da esperanza y dicha a millones de personas.

Truman: ¿Y quién soy yo?

Christof: Tú eres la estrella.

Truman: ¿Nada de esto fue real?

Christof: Tú eras real. Por eso era tan bueno verte.

La anterior situación, devela el efecto Galatea, como Pigmalión, Christof, esculpe su creación tal y como la desea, y, pareciera ser escuchado también por Afrodita, quien le da vida a su Galatea, encarnada en Truman.

En el cine, como en la vida, existen varios sujetos con las características de Marlon, “el mejor amigo de Truman”, su único consejero, parece advertirse en él cierta superioridad, en virtud de su ignorancia, y su rol, aunque se pretende antagónico, es en realidad incipiente; situación que alerta el sesgo de Dunning-Kruger, en él se evidencia una dupla peligrosa: estupidez y vanidad, “el patrón cognitivo de estas personas es que son incompetentes pero inconscientes de que lo son” (Gargantilla, 2019, p.4). Marlon, no es más que una marioneta en la obra de Christof, pero se siente encarnando uno de los personajes principales y esa seguridad resbaladiza lo lleva a sentirse importante, aunque esté muy lejos de serlo.

El show es un éxito gracias a Truman, quien “siente que todo el mundo gira en torno a él de algún modo”, y eso se debe a la naturalidad, el nivel de identidad que genera en la audiencia, pero también porque los espectadores sienten que lo conocen muy bien, sobre ellos se concentra el efecto Halo; cual ritual observan este programa, matutinemente y generan un entusiasmo desbordado que surgió desde las impresiones gestadas con su nacimiento, algo del sesgo de anclaje también se hace presente en esta situación. El mundo se paraliza con los acontecimientos de la vida del protagonista, por eso cuando es sacado del aire por unos minutos, se genera un colapso en las rutinas de todos los que se encuentran habituados a su contemplación.

Si existe un sesgo que involucre la génesis de las historias de amor, ese es el de confirmación, no son gratuitos los test de compatibilidad que se utilizan para determinar el grado de coincidencia entre los futuros integrantes de una relación de pareja, la cual nace desde la búsqueda de un mismo cauce de pensamientos, opiniones, percepciones y juicios que lleven a encontrar en ese que se “ama” un álter ego. Este escenario, es bien estudiado por Christof, y su equipo de trabajo, para ensalzar la historia de Truman, y lograr que se involucre “genuinamente” con Meryl, la mujer designada para ser su esposa, quien se muestra siempre condescendiente con las peticiones del protagonista.

Lo interesante de la situación anterior, y con la impredecibilidad que no hace parte del presupuesto, es que Sylvia, un extra, es quien realmente se roba el corazón de Truman, y ante este peligro de perder el control del libreto que se ha venido tejiendo, este personaje es despedido, utilizando el efecto señuelo, en el que se recurre a una tercera mujer, una compañera de trabajo, para captar su atención, aunque tampoco se logre como se tenía pensado.

El mar es la única salida que Truman tendría para escapar de esa isla que ha sido creada para él. Teniendo esto presente, Christof le crea una fobia al agua, simulando una situación, en su infancia, en la que “aparentemente” es culpable de la desaparición de su padre, quien muere ahogado producto de una tormenta en la que él no lo puede auxiliar. Asimismo, actúan los sesgos deshilados hasta este punto; le impiden arriesgarse a salir de la cárcel en la que vive a cielo abierto.

Para Vargas Llosa (2012), los formatos audiovisuales de carácter ligero, hacen que el espectador tenga la idea “de ser culto, revolucionario, moderno, y de estar a la vanguardia, con el mínimo esfuerzo intelectual” (p.15). El razonamiento se vuelve sofisma y enmascarado con los prejuicios o “perjuicios” cognitivos, nos llevan a pensar lo que otros necesitan que pensemos o a comprar lo que otros quieren que compremos, durante el show se van emitiendo constantemente mensajes publicitarios de productos que son consumidos por la audiencia, “construyendo un sentido común que habla en nombre de la gente o que se presenta como representante de la ciudadanía confundiendo rating con democracia” (Sztajnszrajber, 2014).

Finalmente, resemantizando una frase de Mark Twain, es más fácil engañar a nuestro cerebro que convencerlo de que ha sido engañado, los sesgos cognitivos, son la mejor muestra de ello, no nos reconocemos manipulables, aunque nuestras distorsiones nos lleven a serlo. Somos coherentemente incoherentes.

Escena final

Un polvo luminoso se proyecta y danza sobre una pantalla; nuestras miradas se empapan de él; toma cuerpo y vida, nos arrastra a una aventura errante; franqueamos el tiempo y el espacio, hasta que una música solemne disuelve las sombras sobre la tela que vuelve a ser blanca. (Morín, 1970)

“El cine es un instrumento de poesía; en su sentido libertador, de subversión de la realidad, de umbral al mundo maravilloso del subconsciente” (Buñuel, 1953, p.1), y “la poesía está en el aire y hay historias cinematográficas que nacen con voluntad poética” (Buñuel, 1953, p.3); es el caso de las narrativas que acompañaron esta trilogía; *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, *Dogville* y *The Truman Show*, no “deslindan el pensar del poetizar” (Serna, 2018, p.7), bastaría leer algunos de los fragmentos de sus guiones para darse cuenta.

La literatura y el cine tienen una historia de relaciones, como lo señalara Baltodano (2009) “ambos se vinculan mediante el problema de la adaptación; y el cine ejerce una influencia estética en las obras literarias y en el concepto tradicional de literatura” (p.11). Por tanto, este no es un escrito de cine, sino durante el cine, como lo haría Garci (2015), en su descripción acerca de sus 7 maravillas cinematográficas, y la relación que genera con cada una de ellas. El autor, encuentra en el séptimo arte una de sus más grandes fascinaciones y el mejor compañero para representar su vida misma; “El cine es el arte específico del siglo XX; nace con él y prosigue en el siglo XXI. Es un arte con vocación democrática y popular” (Trías, 2013, p.5).

Tanto la literatura como el cine son formas expresivas, y al tener este carácter vivo de los pensamientos o los sentimientos, podrían ser incorporados en las distintas producciones académicas, para que realmente sean leídas por alguien más que sus propios autores y más cercanos discípulos. Para ello, habría que poner el acento en la propagación del anhelo que ellos mismos tuvieron al crearlas, recordemos que el saber llega con el deseo mismo de adquirirlo, por ende, esta podría ser la misma fórmula para difundirlo y calarlo, inclusive, más allá de los recintos en los que fue creado, desacralizar implica viralizar en la sociedad de hoy.

El cine tiene la razón que necesita la educación, así este escrito la invita a que haga fila en la taquilla, adquiera la boleta, compre los snacks necesarios, apague las luces y, en ¡3... 2... 1... Acción! Se convierta en un ritual que atrape a sus espectadores/estudiantes, y gesté en ellos la necesidad de querer

quedarse a ver los créditos y volver al próximo estreno/clase. Para ello, el cinematógrafo/profesor, deberá buscar la manera de llegar de una forma “más directa y esencial que el resto de las artes hasta ahora inventadas” (Massanet, 2010, p. 2).

Finalmente, la emoción rescatada en *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, los pecados capitales presas de *Dogville* y los sesgos cognitivos proyectados en *The Truman Show*, reflejan que somos racionalmente irracionales, los engaños que creemos como ciertos hacen posible la dualidad mente-cerebro (Serna, 2018, p.27).

Dicen que Borges dijo alguna vez, en verdad la realidad no existe, y en realidad la verdad tampoco, todo lo que decimos sobre la verdad lo decimos, o sea, que se vuelve imposible saltar el abismo que separa a las palabras de las cosas (Sztajnszrajber, 2014).

Buscamos creer en la certidumbre de nuestros pensamientos y confiar en cualquier discusión, decisión y comportamiento que se ufanen racionales, para ganar en objetividad, neutralidad y tantos otros ornamentos, convirtiéndonos en cautivos de las certezas que nos cautivan, presidiarios de sí y de otros; la emoción nos blindo, pecar nos satisface y pensar nos hace vulnerables (Serna, 2018, p.17).

Referencias

- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Reading: Massachusetts. Addison-Wesley Publishing Company.
- Baltonado, G. (2009). La literatura y el cine: una historia de relaciones. *Letras* (46), 11-27. Recuperado de <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/view/1653/1568>
- Ben Shahr, T. (2018). Las 7 lecciones más importantes de mi clase. *Revista Semana*.
- Buckley, K. (1982). The selling of a psychologist: John Broadus Watson and the application of behavioral techniques to advertising. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 207-221.
- Buñuel, L. (1953). El cine instrumento de poesía. Universidad Autónoma de México.
- Cucci, S. (2012). La avaricia, tentativa ilusoria de poseer la vida. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/10729/000595104.pdf?sequence=1>
- De Moragas, M. (1985). *Sociología de la comunicación de las masas* (tercera ed.). Barcelona: Gustavo Gili.
- Feyerabend, P. (1987). Adiós a la razón. En P. Feyerabend, *Adiós a la Razón* (112-117). Barcelona: Altaya, Barcelona.
- Feyerabend, P. (1995). Razones del fracaso de (5) y (3). En P. Feyerabend, *Límites de la ciencia* (74-75). Barcelona: Ediciones Paidós.
- Garci, J.L. (2015). *Las 7 maravillas del cine*. Madrid: Notorious Ediciones.
- Gargantilla, P. (2019). La ley de la psicología que transgrede las bases más elementales de las matemáticas. España.
- Girón, C. (2015). Sobre el “eterno resplandor de una mente sin recuerdos” Recuperado de <https://labloginto.com/sobre-eterno-resplandor-mente-sin-recuerdos/>
- Kahneman, D. (2012). *Pensar rápido pensar despacio*. Debolsillo.
- Kaufman, C. (guionista), Golin, S. y Bregman, A. (productores) y Gondry, M. (director) (2004). *Eternal Sunshine of the Spotless Mind*. EU.: Anonymous Content This Is That Productions Anthony.
- Lao-Tse (2008). *Divine Way of Spiritual Heart*. (V. Antonov, Ed.) Tao-Te-Ching. Recuperado de http://www.swami-center.org/es/text/tao_te_ching.pdf
- Lipovetsky, G. (2007). *La felicidad paradójica*. Anagrama.
- Massanet, A. (2010). La magia del cine. <https://www.espinof.com/proyectos/la-magia-del-cine>
- Merino, J. M. (2004). Lars von Trier: Dogville. *Revista de Libros*. Recuperado de <https://www.revistadelibros.com/articulos/lars-von-trier-dogville>.
- Morín, E. (1970). *El cine o el hombre imaginario*. Barcelona: Ediciones Paidós.

- Niccol, A. (guionista), Rudin, S., Niccol, A., Feldman, E. Schroeder, A. (productores) y Weir, P. (director) (1998) *The Truman Show*. EU.: Scott Rudin Productions.
- Trier, L. (guionista), Slot, M., Vandevorst, E. y Vibeke, M. (productores) y Von Trier, L. (director) (2003). *Dogville*. EU.: Canal+ France 3.
- Nietzsche, F. (2015). *Más allá del bien y el mal*. Buenos Aires Ediciones Lea.
- Ormeño Karzulovic, J. (2018). Envidia, resentimiento e igualdad. *Hybris. Revista de Filosofía*, 201-219.
- Parrott, W., y Smith, R. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology* (64), 906-920.
- Rosler, R. (2009). Educación y la cuadratura del círculo. La cuadratura del círculo. *Neurobiología y su impacto en la Didáctica*. Recuperado de <http://filipides42-robi.blogspot.com/2009/03/la-cuadratura-del-circulo-neurobiologia.html>.
- Trías, E. (2013). *De cine. Aventuras y extravíos*. Galaxia Gutenberg.
- Savater, F. (2013). *Los siete pecados capitales*. Universidad Politécnica de Aguascalientes. Recuperado de https://www.upa.edu.mx/descargas/upa_centro_informacion/aportaciones/sesion8.pdf
- Schopenhauer, A. (2016). *El mundo como voluntad y representación*. Recuperado de <https://www.martincid.com/wp-content/uploads/2016/09/Schopenhauer-El-mundo-como-voluntad-y-representación.pdf>
- Serna, J. (2017). *El tiempo en zigzag: La crisis de las certezas en el nuevo milenio*. España Anthropos.
- Serna, J. (2018). *El mamífero infeliz*. España: Anthropos.
- Serna, J. (2019). *El tiempo en zigzag*. España: Anthropos.
- Serna, J. (2019). *Pensar en el límite. Heterodoxias Científicas y Filosóficas*. España: Anthropos.
- Sztajnszrajber, D. (2014). *Mentira la verdad. La Filosofía*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=EIBLH2t2QAY>.
- Vargas Llosa, M. *La civilización del espectáculo*. España: Alfaguara.
- Villalobos, V. (2018). *Bienvenidos a Dogville... ¿bondad o maldad?* Recuperado de <https://ibero909.fm/blog/bienvenidos-a-dogville>
- Watzlawick, P. (2003). *¿Es real la realidad?* Barcelona: Herder Editorial.
- Wittgenstein, L. (1953). *Investigaciones filosóficas*. Londres: Black well Publishing Ltd.

Recibido: 02 de octubre de 2019.

Aceptado: 15 de noviembre de 2019

Guía para los autores

Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

En términos generales la revista acepta aceptan textos que aborden los siguientes temas en relación con la Educación: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Currículo; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía-formación; Historias de vida-formación; Educación para adultos; u otros de interés científico que giren en torno al sujeto educable. Los textos se clasifican en:

- Artículo de investigación científica o tecnológica. Texto que presenta, de manera detallada, los resultados originales de proyectos terminados de investigación. La estructura generalmente utilizada contiene cuatro apartes importantes: Introducción, Metodología, Resultados y Conclusiones.
- Artículo de reflexión. Texto que presenta resultados derivados de una investigación terminada, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor o autora, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales.
- Artículo de revisión. Texto resultado de una investigación terminada donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de otras investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología, con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos 30 referencias.
- Artículo corto. Texto sucinto que presenta resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reporte de caso. Documento que da cuenta de los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.
- Revisión de tema. Texto que muestra el resultado de la revisión crítica de la literatura sobre un asunto en particular.

Condiciones de los textos:

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a diez mil caracteres con espacio, incluye bibliografía e información del o los autores. Antes de su publicación, será valorado por tres miembros del Comité Científico-editorial, que podrán hacer sugerencias para la revisión y mejora, en la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva de un artículo se requiere la aprobación de, al menos, dos de ellos.
2. El documento se ajustará al siguiente formato:
 - Letra arial 12, interlineado sencillo
 - Título del artículo en negrita en minúscula, en español, inglés y portugués.
 - Palabras clave en español, traducido al inglés y portugués, 5 como máximo
 - Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de nota los siguientes datos. Última formación académica y donde, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.
 - Resumen o abstract del artículo en español, inglés y portugués con una extensión máxima de 150 palabras.
 - La extensión del texto no puede superar las 8.000 palabras.
 - Títulos y subtítulos. Van en negrilla y en minúsculas.
 - Referencias. Mínimo 25. (Referencias son los autores citados dentro del artículo)
 - Normas de citación: APA. En cualquier caso, la última edición de dichas normas.

Responsabilidades éticas-jurídicas

- La publicación será bianual, junio y diciembre, por lo que se reciben textos durante todo el año.
- Cinco es el número máximo de participantes por artículo.
- La Revista Plumilla Educativa no acepta material publicado previamente. Los autores son responsables de obtener los permisos apropiados para reproducir parcialmente el material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y citar su origen correctamente.
- La Revista Plumilla Educativa espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda implicar un conflicto de intereses en relación con el artículo presentado.

- Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles se han llevado a cabo después de obtener un consentimiento informado, que en ningún caso fue información obtenida en violación de las normas legales.
- Los participantes aceptan que, al enviar un artículo a un concurso, si se aprueba, la revista puede publicarlos en medios físicos y electrónicos.

Miguel Alberto González González
Director Revista Plumilla Educativa Umanizales

plumilla@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co

