

Plumilla Educativa



ISSN 1657-4672

Instituto Pedagógico

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Número

9

Junio de 2012



Juan Guillermo Ríos Patiño. (1993). Culto a la noche.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

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



Plumilla Educativa

ISSN 1657- 4672



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Rector

Guillermo Orlando Sierra Sierra

Vicerrector

Jorge Iván Jurado Salgado

Secretario General

César Augusto Botero Muñoz

Decano

Ricardo Celis Pacheco

Director revista Plumilla Educativa

Miguel A. González González

Plumilla Educativa

ISSN 1657-4672

Revista de publicación semestral

Diseño y diagramación

Gonzalo Gallego González

Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales

Portada

Título: Culto a la noche, 1993.

Autor: Juan Guillermo Ríos Patiño

E-mail: jugurri@yahoo.com

Canjes y suscripciones

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Cra 9 Nro. 19-03

Manizales, Caldas, Colombia

Tel. (57)-6-887 9680 ext. 685-289

educa@umanizales.edu.co

miguelg@umanizales.edu.co

Distribución Nacional e Internacional.

Tarifa Postal Reducida N° 2009-504

4-72 La Red Postal de Colombia

Precio Ejemplar

Colombia \$25.000

Suscripción dos números \$40.000.00

Extranjero: U\$ 20, incluir gastos de remisión.

Las opiniones contenidas en los artículos de esta revista no comprometen a la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales, son responsabilidad de los autores, puesto que dentro de su ámbito democrático de cátedra libre y libertad de expresión, no se restringen conceptos u opiniones. Por tanto, las fuentes, originalidad y consultas que hacen los autores son de su entera responsabilidad. Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos citando la fuente y el autor.

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

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



Departamento Administrativo de
Ciencia, Tecnología e Innovación
Colciencias
República de Colombia

Publindex
Indexación - Homologación



Editor

Miguel Alberto González González

Cargo: Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas y de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Doctorando en Conocimiento y cultura latinoamericana IPECAL-México; Candidato a doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Magister en Educación. **publicaciones:** Libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: Límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010) y Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil y Colombia.

Comité editorial, Editorial committee

Enrique Quintero Valencia
(Colombia-Especialista en Derecho)

Cargo: Escritor, abogado, docente e investigador de la Universidad de Manizales, ESAP Y Universidad de Caldas. **Publicaciones:** Ha publicado trece libros, tales como: Cuentos de un máximo gris I y II; Buscar investigar y temas en derecho. Tiene artículos publicados en varias revistas. Ha sido ponente en diversos eventos académicos de orden nacional e internacional. E-mail. enriquein@hotmail.com

Orlando Cardona (Colombia- Candidato a magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad Católica de Manizales. Ponente en eventos nacionales e internacionales. **Estudios:** Filósofo y candidato a magister. **Publicaciones:** Varios de sus textos se han publicado en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos en Colombia y Argentina. E-mail. ocardona@ucm.edu.co

Martha Yaneht García Cuartas (Colombia- Magister)

Cargo. Docente e investigadora docente e investigadora de la Escuela Alejandro Gutiérrez y de la Universidad de Caldas. **Estudios:** Trabajadora Social magister en educación. **Publicaciones:** ha liderado varias investigaciones, ponente en eventos nacionales e internacionales, tiene publicaciones en revistas nacionales. E-mail. yanethgc17@hotmail.com

Germán Guarín Jurado (Colombia- Candidato a doctor)

Cargo. Docente e investigador Universidad de Manizales e Instituto de Pensamiento y cultura latinoamericana-México. **Estudios:** Candidato a Doctor en Conocimiento y cultura en América Latina-IPECAL, México. Magister en Educación Universidad de Manizales. Ha participado en eventos académicos en México, Chile, Brasil y Colombia. **Publicaciones:** libro Razones para la racionalidad en horizonte de complejidad. Tiene ponencias y artículos en diferentes revistas universitarias. E-mail. gerguaju@hotmail.com

Roque Carrasco Aquino (México - Phd)

Cargo: Docente e investigador del Ciemad, Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Estudios sobre Medio Ambiente y Desarrollo en México. **Estudios:** Ingeniero civil. Maestría con especialidad en planificación urbana-regional. Doctor en urbanismo de la universidad política de Cataluña. **Publicaciones.** Docente y ponente en temas relacionados con el medioambiente y la educación. Posee publicaciones en diversas revistas universitarias en Latinoamérica. Ha sido ponente en México, Costa Rica, Colombia, Argentina, Bolivia entre otros. E-mail. henaivan@hotmail.com

Comité científico, Scientific committee

César Valencia Solanilla (Colombia- Phd)

Cargo. Director de la Maestría en Literatura y profesor titular de la Universidad Tecnológica de Pereira. Docente, escritor e investigador. **Estudios.** Doctor en Ciencias Políticas de la Universidad Libre. Doctor en literatura Universidad la Sorbona-Francia. **Publicaciones.** La escala invertida. La novela finisecular del Eje Cafetero – Colombia. **Premios recibidos:** Finalista en varios concursos de cuento en Colombia. E-mail. ceval@utp.edu.co

Roberto Espejo Leupin (Chile. Ph. D)

Estudios. Docteur en sciences de l'éducation Université de Paris 8. Master en Ciencias de la Educación. Universidad de París 8. Magister en Filosofía. Universidad de Chile. Ingeniero Civil Industrial. Universidad de Chile. **Publicaciones.** Tiene publicaciones en varias revistas de Chile, España y Francia. Ha sido ponente en eventos en diversos lugares como Chile, Francia y Grecia. E-mail. roberto.espejo@gmail.com

Dairo Sánchez Buitrago (Colombia- Phd)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Manizales. **Estudios:** Magister en desarrollo educativo y social. Egresado del Convenio Universidad Pedagógica Nacional y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE – Colombia. **Doctor En Ciencias Sociohumanas Y Humanidades Médicas.** Universidad Complutense de Madrid. **Publicaciones:** Hacía la construcción de una ética ciudadana en Colombia (Compilación). Título del capítulo: Ética y Cultura de la Salud. Páginas 325 a 336. Ediciones Macondo, segunda edición. ISBN 958-8000-02-5. Santafé de Bogotá. 1998. Ética ciudadana y derechos de los niños – Una contribución a la paz. (Compilación). Título del capítulo: Lo mito poético y lo ético en la cultura. Páginas 147 a 210. Editorial del Magisterio (Colección mesa redonda). ISBN 958-20-0424-X. Santafé de Bogotá. 1998. **Premios recibidos:** Mención de Honor por la investigación titulada: Percepción, cognición y conciencia de la obra de arte, presentada en V Congreso Latinoamericano de Neuropsicología, en Manizales, Mayo de 2007. Tercer puesto en el concurso de Ensayo Universitario en el tema Ciencia, tecnología y Sociedad realizado por la red de Ética de las Universidades del Eje Cafetero, en la modalidad de profesores, 2005. Reconocimiento como profesor titular por parte de la Universidad de Manizales. Manizales, octubre de 2003. Tesis Meritoria a la investigación denominada: Los movimientos Sociales en la Cultura de la Salud en el Municipio de Río sucio: Escenario para la lucha entre dioses, con la cual el autor optó al título de Magister en Desarrollo Educativo y Social. Reconocimiento otorgado por El Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- Cinde. Manizales, Agosto 9 de 1996. E-mail. dasabu@umanizales.edu.co

Rigoberto Gil Montoya (Colombia- Phd)

Cargo: Profesor asociado de la Universidad Tecnológica de Pereira. **Estudios:** Magister en Comunicación Educativa. Doctor en Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de México. **Publicaciones:** El laberinto de las secretas angustias (1992). La urbanidad de las especies (1996). Pereira: visión caleidoscópica (2002). Plop (2004). Art y Piglia Conspiradores literarios (2005). Guía del paseante (2005). **Premios recibidos:** Nacional de Novela "Ciudad de Pereira". Departamental de Historia del Ministerio de Cultura y el de ensayo "Caldas 100 años". E-mail. rigoroso@utp.edu.co

Juan Manuel Silva Águila (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigador Universidad de Chile. Director Maestría en currículo Universidad de Chile. **Estudios:** Magister en Educación Universidad de Chile. Ha sido ponente en Colombia, Honduras, Chile, Argentina y España. E-mail. msilva@uchile.edu.cl

Maria Isabel Corvalán Bustos (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigadora Universidad de Chile. **Estudios:** Título: Profesora de Educación General Básica. Mención Inglés. 1970 - 1972 Otorgado por: Escuela Normal N° 1 Brígida Walker. Título tesis: Estructuras mentales básicas para el aprendizaje de las matemáticas de los niños de primer año básico. Post – título: Administración Educativa. 1984 – 1986, otorgado por: Universidad Metropolitana. Título tesis: Factores que determinan el funcionamiento administrativo de unidades educativas municipalizadas. Post – grado: Magister en Educación. Mención Currículo y Comunidad Educativa. 1998 – 2000, otorgado por: Universidad de Chile. Título tesis: Problemas de la realidad escolar cotidiana que afectan la salud mental de los profesores de los colegios municipales de una comuna de la región metropolitana. **Publicaciones:** "Jugando Aprenderé". Material de Apresto para los primeros años básicos, Corporación Municipal de La Florida, Área de Educación, Santiago Chile. 1995. Romeo Cardone J; Llaña Mena M; Fernández Mateo F; San Martín Espinoza A; Corvalán Bustos M.I; Fonseca Obando E. Manual para el Profesor. 55 páginas. Video VHS. NTSC. 4X10 MIN. Revista Enfoques Educativos. Vol 7. N° 1, 2005. (Págs. 69 – 79) La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. E-mail. macorval@uchile.cl



Mónica Llaña Mena (Chile- Magister)

Cargo: Directora departamento de Educación Universidad de Chile. Docente e investigadora Universidad de Chile. **Estudios:** Post – título: Magister en Educación Universidad de Chile. **Publicaciones:** Alumnos y profesores: Radiografía de un desencuentro. Ha participado en eventos académicos en Colombia, Honduras, Chile y México. E-mail. mllana@uchile.edu.cl

José González Monteagudo (España- phd)

Cargo: Docente de la Universidad de Sevilla. Doctor en educación. Tiene publicaciones en revistas nacionales e internacionales. Director de teatro. Ha participado en eventos académicos en España, Colombia, Francia, Italia, Alemania, Egipto y otros países europeos. E-mail. monteagu@hotmail.com

Dolores Limón Domínguez (España – phd)

Cargo: Directora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Profesora Titular de la Universidad de Sevilla adscrita al Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, imparte clases en la Facultad de Ciencias de la Educación las asignaturas de Pedagogía Ambiental, Pedagogía Laboral. Directora del Grupo de Investigación Educación de Personas Adultas y Desarrollo. Curso de Extensión Universitaria Eciudadanía e Ecofeminismo: su relación con los Programas de Participación Ciudadana. Directora del Centro de Estudios sobre Género y Desarrollo (CEGYD). 2005-2009. Directora del Master en Participación y Desarrollo desde una Perspectiva de Género, 2005-20010. **Estudios:** Diplomada en Profesorado de E.G.B. (Especialidad en Ciencias Humanas), Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación (Sección Ciencias de la Educación). Universidad de Sevilla. Sevilla. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla. **Publicaciones:** Tiene publicaciones en revistas españolas e internacionales. Ha sido ponente en España, Cuba, Colombia, Perú y México. E-mail. dlimon@us.es

Comité de árbitros, Referees committee

Carlos Alexis Maldonado Sánchez (Chile-phd)

Cargo: Docente e investigador Eurosolar en Chile. Docente de la Universidad austral, Universidad Austral, Universidad Santo Tomás en Valdivia, Universidad de la Serena en Chile y Universidad Justus-Liebig, Giessen, Alemania. **Estudios:** Doctor en ciencias biológicas de Justus-Liebig-Universität, Giessen, Alemania. **Publicaciones:** Ha publicado en diversas revistas, ha dirigido varias investigaciones y tesis de grado doctoral. E-mail. mail@eurosolar-chile.com

Olga Lucía Fernández Arbeláez (Colombia-Phd)

Cargo: Docente e investigadora Facultad de investigación criminal de la Dirección Nacional de Escuelas. **Estudios:** Doctora en Educación de la Universidad de Salamanca. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. E-mail. ofernandez@une.net.co

Gloria Isaza de Gil (Colombia-candidata a doctor)

Cargo: Docente e investigadora de la universidad de Manizales y otras instituciones académicas del Eje Cafetero. **Estudios:** Candidata a doctorarse en Educación, ciencias sociales niñez y juventud con la Universidad de Manizales-CIENDE. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en México. Tiene publicaciones en revistas nacionales y ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. E-mail. gloriai@umanizales.edu.co

Luz Elena Patiño (Colombia- Phd)

Cargo: Directora Instituto Pedagógico de la Universidad de Manizales. Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. Docente de Básica primaria en el Centro Educativo Fe y Alegría la Paz en Manizales. **Estudios:** Doctora en Ciencias Sociales con énfasis en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales-Cinde. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Cuba y en instituciones colombianas. Tiene publicaciones en revistas nacionales. E-mail. luze@umanizales.edu.co

Carlos Arturo Gallego Marín (Colombia-magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad de Caldas y Universidad Autónoma. Secretario Asociación de filosofía del derecho y filosofía social (ASOFIDES), director Académico congreso 2009 de filosofía del derecho y filosofía social. **Estudios:** Abogado; Especialista en Derecho constitucional Universidad Nacional de Colombia. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales. Ha participado en calidad de ponente en Colombia y Chile. E-mail. carlosgallegom@gmail.com

Miguel Ángel Palacio (Colombia-candidato a magister)

Cargo: Docente e investigador de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Filósofo que ha participado en eventos nacionales e internacionales. **Publicaciones:** Ha publicado textos en revistas nacionales. Conformo el equipo de investigación de la facultad de Derecho de la Universidad de Manizales. E-mail. migueluchopucho@yahoo.es

Luz Elena García García (Colombia-Candidata a doctor)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Magister en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Doctorante en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. **Publicaciones:** Ha participado en eventos nacionales e internacionales. Tiene publicaciones en revistas nacionales. Coordinadora académica de la revista Ambiente Jurídico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Manizales. E-mail. luzeg@umanizales.edu.co

Robert Villamizar Serrano (Colombia-Magister)

Cargo: Docente e investigador de la Escuela Alejandro Gutiérrez. **Estudios:** Licenciatura en educación ambiental; Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. **Publicaciones:** Ha participado en eventos académicos en Colombia y Chile. Posee publicaciones en revistas nacionales. Lidera varias investigaciones en la Escuela Alejandro Gutiérrez de Manizales. E-mail. robertvillamizar@gmail.com

Fabiola Loaiza Robles (Colombia-Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad central. **Estudios:** Contadora pública de la Universidad de Manizales. Magister en Educación de la Universidad de Manizales-CINDE. Ha participado en eventos académicos en Colombia. **Publicaciones:** Posee publicaciones en revistas nacionales. Lidera varias investigaciones. E-mail. floaizar@gmail.com

Angélica Alejandra Riquelme Arredondo (Chile- Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Chile. **Estudios:** Candidata a doctora en Ciencias Sociales niñez y juventud de Universidad de Manizales-Cinde; Licenciada en Educación de la Universidad Metropolitana. Magister en Currículo y comunidad educativa de la Universidad de Chile. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas chilenas y extranjeras. Ha participado en eventos académicos en Argentina y Chile. Coordinadora Carrera Pregrado, Educación Parvularia y Básica Inicial, Departamento de Educación de la Universidad de Chile. E-mail. ariquemearredondo@gmail.com

Olga Lucía García Cano (Colombia- Magister)

Cargo: Docente e investigadora de la Universidad de Manizales. **Estudios:** Especialista en Mercadeo. Magister en Gerencia del Talento Humano de la Universidad de Manizales. Doctorante en conocimiento y cultura latinoamericana-IPECAL, México. **Publicaciones:** Ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales. Directora de grupos de investigación de Mercadeo en la Universidad de Manizales. E-mail. olgariac@gmail.com

Antonio Jiménez Castillo (España-Candidato a doctor)

Cargo: Investigador, España. **Estudios:** Licenciado en Ciencias Económicas, Máster en Desarrollo Económico y Doctorando En Economía Regional. **Publicaciones:** tiene textos publicados en revistas españolas. Universidad de Sevilla España. E-mail. majc_83@hotmail.com

José Luis Carrasco Calero (España. Magister).

Cargo: Docente e Investigador. **Estudios.** Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, sección Psicología. Universidad Hispalense. Sevilla. Suficiencia investigadora. **Publicaciones:** tiene textos en revistas españolas y varios capítulos de libro. Lidera varios proyectos de investigación. E-mail. jlcalero@terra.es



Sumario

Página

Presentación.....	7
MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ	
La imaginación social. La democracia, la sostenibilidad y el aprendizaje participativo	9
<i>Social Imagination. Democracy, Sustainability and Participatory Learning</i>	
BIRGER STEEN NIELSEN	
Realidad y simulacros. Escenas de la escuela media en argentina.....	21
<i>Reality and drills. Scenes from the middle school in Argentina</i>	
EDUARDO DE LA VEGA	
Signos del nuevo paradigma en la educación chilena	31
<i>Signs of the new paradigm in Chilean education</i>	
MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS	
La deserción precoz y temprana en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, una mirada desde los protagonistas y el impacto en su proyecto de vida.....	47
<i>The early attrition and early at the Polytechnic Colombiano Jaime Isaza Cadavid in Medellin, a view from the players and the impact on your life plan</i>	
RODRIGO J. CARVALHO VALENCIA	
Hacia la autonomía escolar.....	64
<i>Towards the school autonomy</i>	
CLAUDIA MILENA HENAO PÉREZ	
El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas	85
<i>The story as a teaching strategy for the development of citizenship skills</i>	
CARLOS JULIO JARAMILLO ZULUAGA	
El docente: Una aproximación a sus miedos	102
<i>The teacher: An approach to their fears</i>	
JAVIER ALBERTO MOTTA CASTRO, LUIS ALFONSO BURBANO CLEVES, DIANA CAROLINA PERDOMO SERRANO	
Intelectuales reprobando al rendimiento académico	120
<i>Intellectuals reproving to the academic achievement</i>	
ALEJANDRO VÁSQUEZ ARANGO	
La estética del horrorismo como portadora de voces silenciadas.....	141
<i>L'esthétique de horrorisme comme porteuse de voix tues</i>	
ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ	
Estrategias en los procesos educativos: una mirada a las prácticas docentes en los pregrados de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales	152
<i>Strategies in the Educational Process: a look at teaching practices in programs faculties of management and natural sciences, National University of Colombia at Manizales</i>	
GERMAN ALBEIRO CASTAÑO DUQUE, ADRIANA RAMÍREZ CARDONA, JULIO CESAR VALENCIA MARTÍNEZ	
Lenguajes del poder. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?	175
<i>Languages of the power. What type is forming subject to the company from the classroom?</i>	
LUCÍA MORENO MEDINA, LUZ MARY VARGAS PLAZAS, OLGA LUCÍA CONDE MASÍAS	

Desarrollo de la modelación tecnológica a partir del uso de videojuegos.....	195
<i>Development of modeling technology from the use of video games</i>	
JORGE HERNÁN ALVAREZ PÉREZ	
La escuela viva. Un escenario para la producción estética.....	208
<i>The school alive. A scenario for the production aesthetics</i>	
MANUEL JULIÁN REINOSA VILLA	
El empoderamiento y la biotecnología en el desarrollo profesional: una posibilidad para la supervivencia de la humanidad	225
<i>Empowerment and biotechnology professional development: a possibility for the survival of mankind</i>	
GINA PAOLA BARÓN GONZÁLEZ, DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO, NUBIA CONSTANZA ARIAS ARIAS	
Currículo inclusivo en la coordinación de ciencias básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.....	247
<i>Inclusive curriculum in the coordination of basic sciences Colombian Jaime Isaza Cadavid Polytechnic</i>	
LUZ MARINA ARIAS CADAVID	
Lenguajes del poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad.....	261
<i>Languages of power. Some considerations for the study of the type of subject that is given to society</i>	
ALBA PATRICIA AGUIRRE PRADA	
Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo? Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-Nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural.....	281
<i>Educator: promoter of culture and/or promoter of racism? Reflections in relation to the emergence of the school in the Nation-State, racism in the school and educators conditions in the pluriethnic and multicultural State</i>	
YEISON ARCADIO MENESES COPETE	
Evaluación docente y pensamiento sistémico: alianza efectiva para la valoración profesoral a nivel posgrado	297
<i>Professors' evaluation and systemic thinking: effective partnership for the professorial assessment at the graduate level</i>	
JESÚS GABALÁN-COELLO, FREDY-EDUARDO VÁSQUEZ-RIZO	
Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales	313



Presentación

Si lo moderno estuvo guiado por las culturas anglosajonas, ¿no podría la posmodernidad ser la época de las culturas latinas?

Gianni Vattimo.

No vamos a caer en la discusión si estamos en la modernidad o en la posmodernidad, lo que si podemos sustentar es que transitamos por unas épocas de bastantes movilidades, de hiperrealidades, realidades ampliadas, realidades virtuales, en fin, donde la comunicación o la hipercomunicación es el centro vital de estos tiempos, donde, como en casi todas las épocas de la humanidad, la crisis es la palabra de moda, es la palabra clave de pensamiento para promover reformas, para imponer rigores; por tanto, lo que Vattimo podría estar preguntándonos es por los diccionarios que podríamos habilitar, por los giros lingüísticos y, por consiguiente, giros vitales de humanidad que estaríamos en mora de emprender, Vattimo ha delegado cierta responsabilidad en la cultura latina ¿Qué tanto, la expresión cultura latina, nos incluye a los del río Bravo hacia abajo?

Plumilla educativa, a partir de ahora, ¿Qué define el ahora, la época de la escritura o la época de la lectura?, tendrá una circulación semestral, esto para dar mayor voz a nuestros pensadores, para darle la palabra a voces locales, nacionales e internacionales de una manera más asidua, tal vez, para encontrar en estos escritos plurales, algunos pensamientos seminales que puedan confirmar o desmentir la idea ya citada: ¿no podría la posmodernidad ser la época de las culturas latinas?

Reiteramos en la lectura tranquila de estas apuestas de pensamiento, de estas apuestas investigativas que en este número de Plumilla Educativa tendremos, no para comprenderlos en términos de mejores o peores, sino en términos de articulación, de colocación, de capacidad de nombrar o de silenciar que estos pensadores nos convocan. Ya veremos si estamos en la época de las culturas latinas.

Miguel Alberto González González

Director Revista



La imaginación social. La democracia, la sostenibilidad y el aprendizaje participativo¹

BIRGER STEEN NIELSEN²

Observaciones preliminares

En este artículo voy a dar una breve presentación de temas y conceptos que se encuentran en el núcleo de mi trabajo “aprendizaje permanente”. Así, este documento debe ser considerado como el fondo de lo que voy a desarrollar. En mi trabajo profesional que tengo - a lo largo de 30 años - la mayor parte del tiempo me he interesado por el “aprendizaje permanente”, no obstante, sin perder de vista otros aspectos.

Hace unos diez establecimos una “Escuela de posgrado en aprendizaje permanente” en el Departamento de Educación en la Universidad de Roskilde, con el cual me he identificado a partir de entonces. Este nombramiento fue un poco ambivalente en cuanto a ese momento, el propio término de “aprendizaje permanente” ya era ambiguo. La idea de crear la posibilidad de “aprender” y “en desarrollo” a lo largo de toda la vida, así como la idea de una vida de trabajo son cualidades que pueden ser inherentes -y eso es: una posibilidad para toda la gente, no sólo para una privilegiada “élite”- estas fueron ideas de una tradición progresista vinculada a propuestas del movimiento sindical y de la nueva izquierda, que era mi propia experiencia de fondo. En la Universidad de Roskilde, fundada en 1970, se hizo una reforma importante para que esto se diese. Al mismo tiempo, sin embargo, el concepto de aprendizaje permanente ya estaba en ese momento inscrito en otros programas estratégicos (Incluso, al convertirse en una ideología en la Universidad de Roskilde) y por lo tanto la discusión es: se transforma o, sigue siendo colonizada.

En la última década esta tendencia, evidentemente, ha prevalecido. En relación con el mercado laboral y las demandas de flexibilidad de la organización y la de un aprendizaje continuo, inquieta el desarrollo de competencias para toda la vida. Así que tenemos que reconsiderar nuestro compromiso con el concepto, tanto teórica como prácticamente. No es necesario abandonar el concepto (la sustitución de las categorías, en sí mismo, no garantiza un cambio sustancial e incluso podría ocultar los problemas reales), pero por lo menos para ser (más) preciso en su uso. En mi propio trabajo la cuestión de la formación permanente ha sido estrechamente ligada a los esfuerzos para crear un tipo específico de investigación-acción que llamamos “investigación-acción democrática”, o - en un modo teórico - “La investigación acción

1 El presente artículo es enviado por el profesor Birger Steen Nielsen, un destacado académico de la Universidad de Roskilde en Copenhague, Dinamarca. Traducción al español Miguel Alberto González González.

2 Birger Steen Nielsen. Profesor de la Universidad de Roskilde en Copenhague, Dinamarca. Áreas de investigación. Educación, aprendizaje, Investigación acción, psicología crítica, teoría de la ciencia, historia y sociología de la ciencia, conocimiento y tecnología, políticas de investigación. Tiene publicaciones en diversas revistas europeas, ha sido ponente en diversos escenarios del mundo. Ha publicado varios libros dentro de su país, alrededor de sus temas investigativos.

crítica utópica”. He estado involucrado en este trabajo junto con algunos amigos y colegas, así que es un trabajo colectivo o en colaboración, por lo tanto, el “nosotros” es un hecho evidente en este trabajo.

Palabras clave. Agendas urgentes, presente histórico, imaginación histórica, aprendizaje participativo, aprendizaje permanente, re-inclusión.

Social Imagination. Democracy, Sustainability and Participatory Learning

Introductory remarks

In this paper I will give a short presentation of themes and concepts which are at the core of the part of my work which relates to “lifelong learning”. Thus the paper should be considered a background for this document where I shall develop some of the points further. In my professional work I have – throughout 30 years – been dealing with questions of “lifelong learning”, most of the time, however, conceptualized in other terms.

About ten years ago we established a “Graduate School in Lifelong Learning” at my department at Roskilde University which I have been attached to since then. This naming was a bit ambivalent as to that time the very term “lifelong learning” was already ambiguous. The idea of creating the possibility of “learning” and “developing” throughout the whole life as well as the idea of a working life where these qualities should be inherent – and that is: a possibility for *all* people, not only a privileged “elite” – these were ideas related to a progressive tradition, linked to parts of the trade union movement and to the new left which was my own experiential background. And Roskilde University had as a reform university founded in the 1970ies a part in this tradition too.

At the same time, however, the concept of lifelong learning was already at this time being inscribed into other strategic agendas (for instance becoming an official EU-ideology) and thus being transformed or, if you like, colonized. In the last decade this tendency has obviously prevailed. Linked to labor market and organizational demands of flexibility and an everlasting, restless competence development lifelong learning is turned upside down. So we have to reconsider our engagement with the concept, theoretically as well as practically. You wouldn’t necessary have to drop the concept (the replacement of categories is in itself no guarantee for substantial change and might even obscure the real problems), but at least to be (more) precise on your use of it. In my own work the question of lifelong learning has been narrowly connected to endeavors to create a specific kind of action research which we call “democratic action research” or – in a theoretical mode – “critical utopian action research”. I have been engaged into this work together with some friends and colleagues, so it’s a collective or collaborative work, hence the “we” is evidente in this work.

Keywords. Urgent agendas, present historical, social imagination, participatory learning, lifelong learning, re-embedding.



Urgent agendas in the present historical situation

Today there is no neutral or innocent way of speaking and dealing with lifelong learning. The concept itself does not any longer carry an index of personal liberation and growth nor of equality and social possibilities. If you want to relate the concept to such perspectives (as at least in a Scandinavian context it once was) you have to relate it to societal key questions. In the work and projects which I have been involved in we have tried to give an answer to this challenge by making the questions of *sustainability and democracy*, seen as internally combined and even mutually dependent moments, the horizon for the learning processes. At the same time you should underline that establishing such a horizon for the learning not only affects the goals or contents of the learning processes, but their forms and settings as well.

The programmatic emphasizing of sustainability and democracy as the horizon for learning processes implies that the question of *responsibility* for the impacts of your actions and choices will eventually appear as the pivot of the learning that therefore will have the character or at least the potential of a *participatory learning* – in one way or the other. In fact, the refusal to make an account of the impacts of your actions (including your way of living) is the strongest resistance to learning understood as the working through your experiences, thus *making them new* – contrary to learning within a narrow, pragmatic, perhaps organizational horizon (“the development of competencies”) where it is taken as a more instrumental reorganization and “innovation” or maybe even replacement of your understandings, orientations and values. Of course concepts like sustainability and participatory learning could be – and in fact have been – said to imply the same contradictions or ambiguities as lifelong learning, so these concepts too have to be carefully specified and dealt with.

Making sustainability and democracy the (potential) horizon for lifelong learning implies that the learning processes – limited, specific, local and contextual as they will always be – are recognized as part of a broader societal or even universal unity which is a dimension that is most likely to be ignored. The point here is not only and foremost that those people (professional educators, pedagogues, researchers, community workers, consultants, NGO representatives and so on) that might have the responsibility for initiating and organizing of learning processes or settings should be aware of this broader imbedding, but that it should emerge as an inherent dimension of the learning itself. I think this is a key point – and certainly not one that is easily dealt with! It puts quite different challenges to learning processes (and thus requires different practical answers how to meet these challenges) if taking place in institutional learning settings, in corporal or organizational settings or for instance in a local community context.

The arguments for considering *sustainability* an urgent agenda with both societal and personal implications for our way of life and life conduct may be obvious, although they could be put in very different ways that point into quite different directions. The combination of sustainability with the demand of a renewal of democracy, however, pinpoints the issue as a question of a societal renewal based on the possibility and will of “ordinary people” taking responsibility of common affairs, including the (ways of) production and regulation of for instance nature protection – these being issues related to my own work. A counter position to this would be a concept of sustainability based primarily on the expansion of the influence of expert cultures on policy making. This counter position is not in absolute terms against the “involvement” of lay people, quite the contrary. Thus a specific kind of participatory learning plays a prominent role within actual postmodern governance strategies. They address the involvement

of citizens (in relation to nature management for instance) or “users” (in relation not only to commodity production but to welfare institutions such as for instance hospitals or day care as well: “user driven innovation”) in policy making, but not as a way to strengthen a democratic influence and responsibility. Rather, these governance strategies are undermining a public democratic decision making.

What I have lined up here is a critique of a neo liberal agenda that has achieved a dominant if not hegemonic position – although it might now be in a crisis. Its influence on learning theory has been strong and much more penetrating than often realized, first and foremost related to the dissemination of management concepts. Looking for alternatives to this agenda, different concepts could be of help. Some 60 years ago Karl Polanyi (in *The Great Transformation*) (Polanyi 2001 [1944]) presented his critique of capitalism as a *disembedding* process, a critique that could be seen as counter position to von Hayeks contemporary neoliberal treatise *The Road to Serfdom* (von Hayek 1944). Disembedding means that the economic dimension of social life is separated from the rest of this life thus gaining an autonomy following its own strictly market and profit oriented logic which ends up dominating all other social, human and natural logics and concerns. In this process these other logics are made invisible and are not recognized in their implications for the societal “economy” as a whole. Neo-liberalism is disembedding as an absolute programme. The alternative: *re-embedding*.

What re-embedding could mean to day, however, is not easy to say. It is certainly not returning to a pre-capitalist order. It has to be (re-)invented. Polanyie’s own suggestions (sketched at the end of the Second World War) are not sufficient to day. They would point more into the direction of traditional social democratic efforts that for long have been in a crisis. Today, among other things endeavours to

of de-commodification of central societal activities and areas would constitute important steps towards a re-embedding. As an alternative to the neo-liberal strategy that seeks to transform everything into commodity based activities, the concepts of *commons* should be renewed.

Maybe the radicalism of the concept of dis- and re-embedding is more obvious today (even more than Polanyie himself may have realized) regarding the sustainability crisis. At least that is what we have been thinking, reflecting on the achievements and unsolved difficulties that we have seen in our projects throughout the last three decades. Relating our endeavours to the idea of re-embedding as a *societal* perspective or horizon for (lifelong) learning processes gives us an important possibility of conceptualizing the societal dimension as *intrinsic* to the learning processes themselves. Re-embedding taken in a radical meaning is necessarily to be thought of as something that must develop as an *integral part of everyday life*. Everyday life – understood in the tradition from the French sociologist and philosopher Henri Lefebvre (Lefebvre 1991 [1947/1958], 2005 [1961], 2008 [1981]) – includes our working life and our public life as well, and people’s autonomous shaping of their everyday life through different forms of collaboration marks the starting as well as the returning point of learning processes that could function as the pivot both of a beginning re-embedding and of personal development (combining knowledge and maturity in the sense of the enlightenment tradition’s “Bildung”).

Everyday life in our societies, however, could not be considered a solid base for learning processes that we could rely on just like that. What you might call the inner side of the disembedding is what the German sociologist and philosopher Oskar Negt has called the *erosion* of everyday life. At the very centre of this erosion stands the fact that we are prevented from taking responsibility for our part in the productive and public life of society. We



are only wanted and relevant as labour (work force), consumers and periodical voters. Our everyday life tends to appear unchangeable, dominated by a “realistic” horizon that could not be transcended. This reduction corresponds with maybe imperceptible, but never the less wide ranging changes of the very structure of everyday life itself – such as for instance the disappearance of transitional spaces and self constituted rhythms. Learning processes in the sense here roughly sketched will have to re-shape and somehow “institutionalize” such qualities a new. Thus their (utopian) horizon would be a transformation of everyday life itself.

Among the many concepts of learning circulating today is also the concept of “social learning”. This concept has, ironically you might say, in certain contexts functioned as legitimizing a pragmatic narrowing of the learning agenda to the specific “social context” in question, thus reducing the notion of “social” into a mere formal meaning while at the same time stripping it from its substantial meaning of “being social” or “behaving socially”.³ The learning that we have in mind, however, would be a social learning in the full meaning of the word. I emphasize this because I consider the actual historical situation as an open situation where new *practical* (learning) agendas are needed, but establishing them includes a debate or maybe even fight on discourses and concepts, on what you are able and allowed to think and imagine.

So, a new societal agenda focusing on sustainability and democratization is also a permanent learning agenda, lifelong if you want. But we should be careful not to consider societal change a pedagogical process. People learn while trying to renew society and everyday life, but they come together in order to do *this* – not in order to go through learning processes. People change while learning, but they should not learn in order to change. What they must do if such a renewal shall take place, is to develop or unfold their *social imagination*.

Learning is inherent to the unfolding of social imagination, but social imagination as a creative process is something else and more than learning. While the well known notion of “sociological imagination” (Wright Mills 1959) is related to forming a critical intellectual knowledge, “social imagination” is related to forming ideas, sketches, visions of “how to live”, it is critical but at the same time utopian, it’s basic medium being that of aesthetic imagining.

Participatory learning within the framework of democratic action research

As mentioned above, my own work with these questions is intertwined with endeavors to develop a kind of action research that could encourage and support transformative processes based on social imagination. Together with some colleagues I have tried to find answers to the question: How could research be part of societal transformative processes? Which does not mean that transformative processes must be based on research! Research certainly has an important, but also modest role to play, but I will not in this paper go further into this and discuss our action research approach as a specific *research* question, but concentrate on a discussion of it as a learning approach.

We have been working with (action research) projects on democratization and sustainability (although we have not always used that term) in different societal contexts. Below I will present an example from one of these contexts concerning *democratic nature management*. (In my lecture at the conference I may discuss examples from the area of industrial production and childcare). The concepts so briefly sketched above, including the understandings of learning, have developed throughout this work and are still to be considered as open-ended, experimental concepts. Keeping this in mind, our approach, however,

could be condensed into a kind of model that could be sketched as follows.

In the model democracy is taken *both as a goal and a medium*. This is decisive. Steps to democratization could not be taken without trying practically to *anticipate* democracy in this process itself. This should penetrate all the (learning) processes, thus radicalizing the idea of “participatory learning”. In order to create a space where social imagination could emerge we try to establish a *utopian horizon*, that is a horizon within which the questions and dreams that cannot be asked and allowed in everyday life could get a chance. Or, put in another way: where the latent dimensions of our everyday experiences could be set free, these experiences thus getting the possibility of transcending themselves. This kind of encouraging requires a space that is at one and the same time distanced from everyday life and bound to it (that is: “a transitional space”).

First step: *Future creating workshops*. In the future creating workshop you begin to put basic questions that you have more or less forgotten or given up to ask – or even think of. Thus the work in a future creating workshop is not some kind of “problem solving” (although you *do* confront problems), but rather based on or carried by the simple, but essential and existential question: “How do we want to live?” or: “How should we conduct our lives?” – related, of course, to the specific issue the workshop is dealing with. Supported by certain (technical) rules you go through three phases each of them focused on one one-sided angle: Critique – utopian drafts – projects, initiatives. The future creation workshop creates an atmosphere where the participants begin learning to listen to each other (and to themselves) and to accept ambiguities and ambivalences. This kind of workshop is fun to participate in and very good at developing collaboration on ideas and proposals of projects and initiatives. The ideas carry a utopian index, but are at the same time related to a practical, maybe experimental, perspective. They keep to an everyday life

perspective and have a character of what we call “drafts how to live”.

Second step: *Research workshops*. The ideas sketched in the future creating workshop are first and foremost based on the participants’ everyday life experiences and knowledge. This is their strength – and limitation. The ideas roughly sketched in the future creating workshop need to be more carefully or systematically examined and worked through – hence the name: research workshop – and as an important part of this examining they need to be confronted with other kinds of knowledge, or put in another way: knowledge of another order than that of our everyday knowledge. In order to achieve this without subordinating the everyday knowledge to different kinds of expert or scholarly knowledge, we have developed the research workshop as a kind of social meeting between experts and lay people, encouraging a dialogue and mutual exchange between knowledge of different orders, also this guided by certain (technical) rules. The key point of this social meeting is turning the relation experts: lay people upside down, the experts being asked – or urged – to relating their professional knowledge to the ideas, projects and proposals by the lay people while all the time respecting their – somehow existential – character of “drafts how to live”. To most experts this is a great challenge, but when they identify with the spirit of the research workshop very productive, creative and personally satisfying exchanges take place.

Through this second step the ideas and (project) proposals developed in the future creating workshop are strengthened and further developed. So they are better prepared for the practical returning into the everyday life in the form of projects and initiatives. But the function of the research workshop could not be reduced to such strengthening of the ideas. When it comes to a rich mutual exchange of these different kinds of knowledge – and the exchange could be rather limited or instrumental, one has to admit – the ques-



tion of the relation of the local, contextual or specific practice and knowledge to a wider societal, global or universal context emerges. This marks the point where the question of both dependencies and consequences or impacts of your decisions and actions – your conduct of life, taken in a broad sense – is inevitably raised, and thus the core question of social learning: the question of one's (relative) autonomy and responsibility comes in play.

Third step: *Dialogical public sphere arrangements*. The two first steps constitute the decisive medium or forum for the development of social imagination. You can say that they are located within a specific kind of protected or "free" spaces where it is possible to follow and try out also ideas that might turn out to have unwanted implications. This promotes the imagination, but might also establish a collective or "narcissistic" blindness to certain implications, although this would normally be addressed if not already in the future creating workshop then at least in the research workshop. But under all circumstances it is a necessary and integral dimension of a democratic and sustainable renewal of society that changes – projects and initiatives – should be presented and discussed publically. So, the third step of our model is the establishing of dialogical public sphere arrangements where the ideas and projects developed in the workshops are presented and discussed. Stressing the *dialogical* character of such arrangements we want to point out that a *renewal of public life* where the citizens transcend a position as a mere audience, is one of the most important issues in a renewal of democracy and of everyday life as well. Reducing *citizens* to audiences, residents or users is a key dimension of the erosion process (and a strategic dimension of neo liberalism) – and the development of "civility" a counter movement to that. So you might consider social learning and the development of civility as *one process*. – A fourth step that somehow could be said to fall outside our model, is of course the

further life (realization) of the participants' ideas, projects and initiatives – and for all participants their learning outcome of their participation that could not be reduced to the specific ideas and initiatives.

This model is just a model. It is characterized by a kind of progression (one step after the other) that also implies a specific logic, but the practical projects do not follow – or have to follow – this strictly. I will not go further into this here, but in the following give a short account of one of our projects, thus giving an example of who might participate in such a process and what the contents and the outcome of the work might be. The example could be seen as a kind of local community development and is related to the issue of the possibilities of developing a democratic (to a certain degree locally self regulated) nature management as an integral part of a broader social renewal of a smaller rural – and peripheral – area. We were three researchers taking part in the project.

Steps towards re-embedding. An example

The project started in the beginning of the present decade. You could say that it had its temporarily culmination in the period from 2002 up to 2005, but the activities are continuing even today although the "project" in a narrow sense is over. And likewise we ourselves as action researchers from outside have still ongoing practical relations to the citizens in the area. The location is a small rural community called *Halkær Ådal*. The community counts around 1000 citizens. The community gets its identity from a rare and beautiful landscape extending on both side of a stream ("Ådal" literally means: "Stream Valley"). The area is a combination of wetlands, agrarian cultivation from 20-25 farms, 4 small villages inhabited by citizens of which a majority are working in some smaller and one big town up to 25 miles away. The area was until a few years ago

considered a declining or in fact dying rural community: the few local jobs decreased.

In the 1990s a small “green” group in the community tried to start a discussion how to make the area an “ecological experimental zone” and how to involve the community as a whole in this process. They defined (in collaboration with university researchers) a kind of program or total plan with detailed descriptions of everything necessary for the purpose. The plan had ideas and rules for farming and they had specified descriptions of biotopes to be protected etc. When they attempted to discuss the plan with other citizens in the community, however, they met ignorance and hostility; they were so to say marginalized in their attempt to open a discussion on sustainable development in the area. They were seen as “self-righteous leftists”.

I 2002 our research group took a contact to the small group of “green” activists and proposed a new beginning. We proposed them to collaborate with us on an action research project. Our proposal was to put *democratic values* in front and push the plan of an ecological experimental zone into the background. We proposed to invite the citizens of the area to take part in a future creating workshop. This was arranged in collaboration with all the local citizens’ associations, and the future creating workshop took place at a Saturday with 35 participants recruited among all kind of citizens in the community. Even a couple of the few – sceptical – farmers in the area participated. The headline of the workshop was *Nature and our local community in the future*. The headline was a result of a negotiation with representatives from the different citizens’ associations in the community, and it was a point that the question of nature management was tied to the question of the (social, economic and cultural) development of the local community as such.

The result of the future creating workshop was a wide range of ideas and pro-

jects. Below I list the most important ideas for a sustainable future:

- New protection of wetlands – organized as a new commons
- A local democratic “board” consulting all ideas for economic innovations in the area
- Path systems and sailing routes on the stream – without developing into a tourist industry (but open to a controlled tourism)
- Local water supply and cleaning waste water – organized as a co-op
- A new kindergarten and a continuation school based on green values related to the region
- A local public forum responsible for democratic dialogue in the community
- Initiatives to create local “producer – user” networks
- School classes involved in monitoring environmental standard in the area
- Women’s network in the community
- Building new houses (available for ordinary people) in harmony with the nature of the area.

Behind each of these projects were a handful of people who had committed themselves to an ongoing work with their projects, making plans for their realization, and in the following time they went on with this work, integrating further citizens into the project groups. But the groups did not alone represent individual projects; they had also committed themselves to mutual collaboration and coordination. Every single project or idea was characterized by openness and unfinished goals. Most of the ideas and projects had an ambivalent understanding of the future perspectives for the community as a whole. They shifted between a modernizing orientation taking as well green values as a traditional idea of the necessity of “growth” and modernization into consideration. In a very open way the project groups kept looking for balanced solutions which were as well respectful to the ideas of a renewal of the local community through what we would call



re-embedding activities, as to a concern about how to keep in touch with what could be called more modernistic developmental processes in society.

The decisive arena for the interchanges and collaboration between the different projects and for the free discussion on these “balance-questions” was a research workshop which was arranged as a follow up on the future creating workshop. The experts that took part in the research workshop were chosen by the project groups and the researcher group in common and made a differentiated group, representing many kinds of knowledge and functions. The research workshop strengthened the co-ordination of the singular projects and opened up for experimental activities which more decisively pointed towards re-embedding perspectives. All the ideas and projects – from the economic to the cultural and social – were put together and connected in a *local nature and development plan*. Obviously this plan as a whole could be seen as a draft to a kind of developmental logic alternative to the disembedding logic of modern and postmodern developmental dynamics, but certainly still a *developmental* logic. You could say that the plan expressed a concrete utopian horizon. But in contrast to the “green group’s” idea of transforming the area into an “ecological experimental zone”, this plan was not presented as a “dualistic” alternative to the citizens’ actual way of living, but as a possible way of moving into a direction of a more sustainable local community based on a stronger *democratic* involvement of (all) the local citizens. The core of the plan could be said to be this local democratic involvement and responsibility, but it is worth underlining that the ideas of the plan did not oppose a broader national – and even global – involvement. The participating citizens from Halkær Ådal realized that the question of nature protection (and local development too) could and should not be considered a question exclusively to be decided by the locals.

Few months after the research workshop all the ideas and plans were presented at a public arrangement for those community members who did not had taken part in the research project and for local politicians as well. The public arrangement functioned as a forum for involving new citizens in the activities and in the discussion on the future perspectives of the area. A significant outcome of the project so far was that the hostile attitude to green changes and to local democratic involvement now seemed widely to have disappeared.

In the following years many of the elements in the plan have been put into existence, among others: new ecological buildings, path systems and sailing roots, a nature kindergarten, a women’s network. The creation of new wetlands – with a big new lake at the centre – is the most impressive visible change. Returning public arrangements have been organized. The citizens in the area try to manage a democratic management of the process; they have organized in a “people’s association” as a kind of umbrella organization for the existing local citizens’ associations, and are continually in a dialogue with public authorities in order to draw attention to the locally developed plans and in order to obtain a more permanent authority in the change process. New projects have been made, for instance endeavours to re-establish the local inn as a cultural meeting place or the creating of better sports’ facilities which is of great importance for the young people (to stay) in the area. Some citizens have for years now been trying to organize some kind of co-op related to locally produced goods (mostly agricultural), but it has been difficult.

One issue has turned out to be especially difficult, that of making the cooperative and *public discussion and planning* of the many different initiatives and ideas continuously working. The “people’s association” has not really succeeded in transforming the planning which functioned when imbedded in the action research

project, into some kind of new democratic institutional forum. And whereas the public authorities do have been helpful and collaborative in relation to singular projects they are not obliging in relation to this central question of widening out a local democracy. That goes for the practical managing of the new wetlands as well. There was collaboration on the establishing of the lake, but until now ideas of regulating it as a kind of commons have not been echoed by the authorities. Measured by the initial “nature and development plan” and the drive when the activities were at their highest you could very well talk about a decrease today. But measured by activities and the richness of ideas in comparable local communities Halkær Ådal could still be considered outstanding. And the same goes for the process taken as a continuous – if not (yet) lifelong – learning process where the involved citizens have been able in a new way to raise the simple, but fundamental question of how to live one’s life – and to stick to it.

Re-embedding and participatory learning: Difficulties, challenges

If urgent historic agendas today could be defined as to find ways how to re-embed economy into society as a prerequisite for *and* a way to a sustainable transformation of society, then we have to ask ourselves whether and how different kinds of participatory learning could be part of such transformation. If this question is put to the kind of participatory learning (and action research) which I have briefly outlined in this paper and illustrated with the example of “Halkær Ådal” there will be no definitive answer to the question. The answers to be given would point to important qualities and limitations as well. Maybe this could be one starting point for discussing also the difficulties and challenges related to the broader concept of lifelong learning.

If I look at the experiences that I and my colleagues over the years have had with this kind of projects I would say that they in many cases have been very successful in regard to the development of social imagination and social learning. I think we have developed a model (and practice) where the ethos embedded in the “participatory” programmatic is not undermined by other hidden agendas. This way of working is good at producing ideas and project proposals and also at constituting project groups. It takes the everyday life experiences seriously and invites to transcending them too. It opens up for learning processes where the questions – and dilemmas – of personal and societal responsibility are brought in play. The dialogues between lay people and experts within the framework of the “research workshops” are, when they succeed, able to open up for a new quality of creating knowledge. It is fun and very satisfying for all parts to be involved. So far, so good.

But there are also difficulties and limitations. Some of them are related to the specific contexts of this kind of (action research) activities. They are vulnerable to contexts where for instance institutional, organizational or administrative logics set limitations to the horizon for what could be thought out and imagined. For instance we have experienced this in projects financed by trade unions or initiated by public authorities. It is not a question of a direct and explicit limiting of the agenda, but rather of (invisible) limitations of the horizon that the participants themselves accept. Often this is narrowly connected to the question of whether the participation is truly voluntary or not. These are examples of difficulties that you could try to tackle within a project, but not always overcome. They wouldn’t necessarily damage the learning processes, but rather make them more traditional and divest them of their critical and utopian potential.

But there are also difficulties of another kind that exemplarily appear in what I called the decrease in the activities in Halkær



Ádal. I think it would be a mistake to take that as a quasi natural phenomenon: after some years people get tired of making projects, of being very active and turn back to more normal standards. This might be true for some, but misses the societal and political point of the problem. At the core of this decrease you could identify a kind of perplexity and maybe resignation growing out of the difficulties met when you have been trying to reach a more general or common level than that which is constituted by singular projects. Our present culture is in fact to a high degree a "project culture" and many projects (although definitely not all) have the possibility to get some financial and other kinds of support. But inherent in this project culture taken as a societal phenomenon – and this is what gives it its neo liberal flavour – is also a dislike, a systematic opposition to or even blocking of projects or initiatives that might transcend the mostly private or limited singular projects and substitute a merely entrepreneurial logic with a collective logic of democracy and commons. It is in itself difficult, while so unusual and against the dominating discourses in society, to constitute (project) groups dedicated to such common issues, so they are from the very beginning rather vulnerable. Many participants might think of such ideas that they are in themselves right and attractive, but probably unrealistic, even impossible to realize. And then, when you (too) many times have in fact met this blocking coming from authorities and regulations you might hesitate making a new attempt.

To summon up: An increase in self managed common activities, maybe in the first place at an experimental base, and the establishing of local democratic discussion and decision making arenas or "agoras", *local democracy being in*

itself the most important commons, would be necessary steps in transforming our society in a sustainable direction. This could not be done from above. But initiatives from below, as we have seen, are often reduced to singular projects or events, they have difficulties raising the more general – common, societal and universal – questions that are in fact inherent in the local questions, and when they none the less succeed in doing this they meet strong opposition from authorities and heavy structural and regulative hindrances. Sometimes this is discussed as a question of scale. That might in certain respects be a fruitful discussion, but it is not the small scale in itself that is a problem. Local or small initiatives need societal support and protection and are dependant of being part of a broader collaboration and interchange as well. You could say that it is a question of seeing the general or universal in the singular and local and of finding ways to establish commons and democratic forms of regulation that could match this unity.

Making this problematic thematic and finding practical ways to deal with it – this marks in my opinion a – maybe *the* – challenge for the (lifelong) learning agenda today (and for an action research agenda as well), at least if you – as proposed above – want to link the learning question to the societal and political question of how to renew democracy and achieve sustainability, i.e. re-embedding the economy into society. question to the societal and political question of how to renew democracy and achieve sustainability, i.e. re-embedding the economy into society.

Bibliography

- Clausen, L. T., H. P. Hansen & E. Tind. (2010). Democracy and Sustainability Lesson Learned from Modern Nature Conservation, in: Nielsen et. al., eds: *A New Agenda for Sustainability*. Ashgate.
- Elle, J. C. (2006). *Other Futures are Possible*, in: Nielsen & Svensson, eds. (2006)
- von Hayek (1944). *The Road to Serfdom*. University of Chicago Press.
- Husted, M. & D. Tofteng (2006): *The Common Third*, in: Nielsen & Svensson, eds. (2006)
- Jungk, R. & N. Müllert (1987 [1981]). *Future Workshops: How to Create Desirable Futures*. Institute for Social Inventions, London.
- Lefebvre, H.: *Critique of Everyday Life I-III* (1991 [1947/1958]; 2005 [1961]; 2008 [1981]). Verso.
- Mills, C. W. (1958). *The Sociological Imagination*. Oxford University Press..
- Nielsen, B. S., K. A. Nielsen & P. Olsén (1996). Industry and Happiness, in: Olesen & Rasmussen, eds.: *Theoretical Issues in Adult Education*. Roskilde University Press.
- Nielsen, K. A. & B. S. Nielsen (2006). *Methodologies in Action Research*, in: Nielsen & Svensson, eds. (2006)
- Nielsen, K. A., B. S. Nielsen & P. Olsén (2001). Sustainability and Industrial Democracy, in: Köhn et. al., eds.: *Sustainability in Action*. Edgar Elgar 2001.
- Nielsen, K. A., P. Olsén & B. S. Nielsen (1996). From Silent to Talkative Participants, in: *Economic and Industrial Democracy*, Vol. 17, No 3.
- Nielsen, K. A. & L. Svensson, eds. (2006): *Action and Interactive Research*. Shaker Publishing
- Polanyi, M. (2001 [1944]). *The Great Transformation*. Beacon
- Schwencke, E. (2006). *Free Space in Action Research and in Project Oriented Traineeship*, in: Nielsen & Svensson, eds. (2006)
- Shiva, V. (2006). *Earth Democracy*. Zed Books.
- Tofteng, D. & M. Husted (2011). *Theatre and action research: How drama can empower action research processes in the field of unemployment*, in: *Action Research*, Vol. 9, No. 1.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice*. Cambridge University Press.
- Winnicott, D. (1980 [1971]). *Playing and Reality*. Penguin Books



Realidad y simulacros. Escenas de la escuela media en argentina¹

EDUARDO DE LA VEGA²

Consideración³

El artículo reflexiona sobre la realidad de la escuela media o secundaria en Argentina, tomando como eje un registro etnográfico que describe un día de clase en dicho ámbito.

Las escenas muestran a un profesor de filosofía y a sus alumnos interactuando en un contexto de indiferencia, ironía, burla, desinterés y agresiones. Las categorías de “pastiche” y “simulacro”, introducidas por Jameson y Baudrillard, respectivamente, son propuestas como hipótesis interpretativas para describir una realidad que desaparece junto al encantamiento del mundo y su ilusión vital.

La realidad del aula, al igual que muchas otras realidades, se esfuma y se pierde en la insignificancia de un mundo racionalizado y sin ilusión, donde no sólo se oculta que ya no hay nada sino también se pretende remontar esa nada ofreciendo la parodia vacía de la participación y la inclusión.

Palabras clave: Escuela media, enseñanza, realidad del aula, conocimiento positivo, simulacro, insignificancia, violencia escolar.

Reality and drills. Scenes from the middle school in Argentina

The article reflects on the reality of middle school or high school in Argentina, taking as axis an ethnographic record that describes a school day in this area. The scenes depict a philosophy professor and his students interacting in a context of indifference, irony, mockery and attacks. The categories of “pastiche” and “simulacro”, introduced by Jameson and Baudrillard, respectively, are proposed as interpretive hypotheses to describe a reality that disappear together with the enchantment of the world and the illusion of life. The reality of the classroom, as with many other realities, fades away and disappears within the insignificance of a rationalized world without hope, which not only hides the fact that there is now nothing, but attempts to overcome this nothingness by offering an empty parody of participation and inclusion.

Keywords: Middle school, teaching, classroom reality, tive knowledge, Simulation, insignificance, school violence.

1 Recibido: febrero 15 del 2012. Aceptado: marzo 25 del 2012.

2 Eduardo de la Vega. Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Libros publicados: Las trampas de la escuela integradora (2008). Diversidad, aprendizaje e integración en contextos escolares (2007). La intervención psicoeducativa (2009). Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales, así como tiene publicaciones en diversas revistas de investigación.

3 La escuela en Argentina está estructurada por el nivel inicial (hasta 5 años), primario (de primero a séptimo grado), y secundaria o media, de cinco años.

La caída del templo

El modelo tradicional de la enseñanza, hace tiempo interpelado, deconstruido y devaluado, recorre como un fantasma las aulas convulsionadas de la escuela. La mística positiva asedia aun a los profesores más lúcidos, quienes deben moverse en un territorio hostil, extraño al escenario fundacional.

Aquel misionariado supo construir con eficacia sus emblemas, símbolos y referencias. Dichas coordenadas —que retoman la herencia de jesuitas y franciscano anteriores a la conversión positiva— permitieron diseñar un ámbito sagrado, donde la ética misionera se viste de una profunda devoción por el saber.

Apartado del mundo y alejado de los desordenes y placeres, el templo escolar transformaba los antiguos escenarios y creaba nuevos fundamentos para el hombre y su ingreso a la modernidad.

Sin dudas, uno de los mejores testimonios de esa experiencia virtuosa lo ha dado Albert Camus (1994), en la carta que escribió a su maestro Germain, inmediatamente después de haber obtenido el Nobel de literatura, en 1957:

París, 19 de noviembre de 1957

Querido señor Germain:

Esperé a que se apagara un poco el ruido que me ha rodeado todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo.

Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha

sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continuarán siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido.

Lo abrazo con todas mis fuerzas.

Albert Camus

Tras la caída del mundo moderno, se sabe, el legado fundacional perdió su eficacia. El derrumbe, no obstante, es mayor allí donde las antiguas prerrogativas y privilegios —la escuela media— colisionan con las nuevas promesas de justicia e inclusión.

La figura venerada de la maestra o del profesor, el saber sagrado del cual eran depositarios y relevos, la autoridad de la escuela respetada y temida, la disciplina y los controles, los profundos contrastes (alumno/profesor, niño/adulto, saber/ignorancia, escuela/mundo, etc.) ya no existen. Sobre las ruinas de aquella experiencia religiosa —y al mismo tiempo profana— se percibe el final de la escuela, de su sustancia sagrada.

La realidad del aula

El siguiente relato describe una realidad habitual en el ámbito de la escuela media⁴:

Al ingresar allí, ese jueves de mayo de 2010, sus ojos espían todavía con extrañeza, aquello que el tiempo continuo de los días, quizás termine por familiarizar.

En el hall de entrada observa la actividad febril de un hormiguero. Cuerpos que se arremolinan en la

4 Se trata de un registro etnográfico realizado por Carina Rattero, en el marco de una investigación sobre la escuela secundaria en la Argentina (Universidad Nacional de Entre Ríos, 2010)



frenética música de un mp3. Jóvenes vivaces se divierten entre abrazos y empujones.

Se trata de una escuela como tantas otras, de un día cualquiera, de un clima reconocible y recurrente. El estilo del relato —poético, emotivo, apasionado— contrasta con los afectos que dominan la clase: automatismos, indiferencia, aburrimiento, hastío, desazón, ironía.

La realidad del aula, donde desaparecieron por completo las antiguas oposiciones, está impregnada de desorden, confusión e indiferenciación.

La clase de Filosofía comienza, sin que esto acalle las risas ni el parloteo de voces chillonas. Es en una división de quinto año. “El 5to A” orientación Ciencias Naturales.

El profesor intenta desarrollar las concepciones de Hombre. Son pocos alumnos, apenas once. Nadie parece prestarle atención.

Ella, observándolo, por unos segundos se pierde en sus propios pensamientos. El hombre le parece atractivo, fantasea, quizás si lo viera en otro sitio... Sin embargo allí, en medio del desorden de la clase, y a pesar de sus afanes explicativos, no existe ningún derroche. Nada que encendiera.

¿Cuántos años tendrá? Treinta y tantos... Quizás treinta y cinco. ¿Por qué habrá elegido enseñar filosofía?

Posando los ojos sobre su cuaderno de notas, vagó por los renglones y anotó:

Después de haberse vaciado de esas preguntas inútiles, ella vuelve allí en una mezcla de curiosidad y desazón. Es entonces que recorre con extrañeza los rostros de los estudiantes, observando en algunos casos ausencia y en otros, una marcada indiferencia. Alguien bostezaba hun-

dido en el banco de atrás. Advierte como algunos parecieran escuchar, pero lo hacen de modo intermitente.

Los gestos de los protagonistas son la prueba ineludible de lo que allí se juega. Miradas perdidas, desazón, extrañeza, indiferencia, bostezos impasibles, ausencias, contrastan con unos ojos que brillan cuando la realidad se evade del aula para volverse disruptiva, irónica, revulsiva en las redes de la nueva comunicación.

Una rectora sombría y exhausta irrumpe en la clase mientras un profesor insondable pretende en vano dominar la escena. Pero el tiempo adormecido de un presente sin tiempo clausura el devenir y confina el aula a la eternidad y al sinsentido.

Empezó a sentir entonces de modo confuso, que quizás no somos lo que pensamos ser. Que las cosas no son lo que aparentan. Sintió que tal vez, más acá de todas esas concepciones del hombre, más acá de la nada apoderándose de ese tiempo y lugar, en el invierno helado, ese haz de luz colándose por la ventana en esos ojos chispeantes, iluminaban algo de nuestra verdadera condición

Miró el reloj. Los minutos que restaban para el timbre le parecieron una eternidad.

Una vida se hace de meses, días, horas, minutos, segundos... Pensó en las horas de vida que ese profesor y cada uno de esos chicos pasan en la escuela secundaria. En los minutos eternos, que ella llevaba allí.

En algunos sitios el tiempo pasa con rapidez, sin embargo en otros... Aquí parecía sometido a una lentitud adormecedora. El tiempo pareciera no pasar —anotó. ¿Pasa algo más?

Nada enciende la clase. Desencuentro infinitamente recommenzado, acontecer trágicamente postergado, saber y senti-

mientos indecibles. Los enfrentamientos físicos sobresalen sobre ese fondo de humillaciones, hastío e insignificancia.

Una veintena de alumnos divididos en dos grupos, alienta en el pasillo a otros cuatro que pelean a golpes de puños. No ve ningún adulto. Entre el amasijo y los gritos, la violencia va cobrando fuerza gradual. Por un momento parecen bestias desconocidas.

¿Qué significa allí esa violencia? ¿Se trata de una resistencia de los alumnos ante la violencia simbólica que ejerce sobre ellos la escuela, como propone Willis⁵ (1988)? O es otra cosa, un resurgimiento de pautas civilizatorias antiguas en los nuevos contextos de marginalidad y exclusión, como plantea Eric Dunning (1986), siguiendo la huella de Elias.⁶ O tal vez sea la contracara del aburrimiento o el hastío, una reacción que busca conmover, inquietar, perturbar ante la insignificancia y la falta de sentido.⁷

Cualquiera sea la respuesta, lo cierto es que esta violencia representa una novedad en el ámbito de la escuela. Pese a las coerciones simbólicas, presentes desde sus orígenes —aunque cada vez menos inexorables—, las revueltas y enfrentamientos violentos entre alumnos no eran frecuentes ni masivos, al menos hasta hace algunas décadas⁸.

Su aparición corrió paralela con el avance lento pero implacable de la producción global de desechos humanos, cuando proliferaron junto a la violencia de los sujetos, los grupos huérfanos, las comunidades inhóspitas, la masa amorfa.

En medio de la muchedumbre y de las risas, algo sabe a ganado humano.

Tras el derrumbe y la pérdida de la pasión de los orígenes, algo de lo humano desaparece mientras la pregunta por el sentido conmueve al corazón de la escuela.

¿Qué es lo que hace que este tipo, o que alguien, siga dando clases a pesar de todo?

El mundo —no obstante— padece la misma incertidumbre, el mismo dolor de existir, de ser en la insignificancia de un presente adormecido e intoxicado.

¿Ahora bien, cual es la realidad de lo que ocurre en el aula, o de tantas otras realidades, más allá de la escuela, que

5 Willis, en un ensayo clásico, analiza la cultura de los estudiantes ingleses de escuela media y propone interpretar —desde un enfoque reproductivista reformulado desde la perspectiva de los Estudios Culturales— sus conductas revulsivas como resistencia a la imposición de clase que se procesa en la escuela.

6 En el marco de la teoría de los procesos de civilización de Norbert Elias, Dunning analiza la violencia que se manifiesta en determinados ámbitos caracterizados por el empobrecimiento de la población y la pérdida de puestos de trabajo en la clase obrera, especialmente durante la gestión de Margaret Thatcher, en Inglaterra. Plantea allí, la regresión en estos contextos a pautas civilizatorias anteriores, donde la violencia presentaba mayores umbrales de tolerancia que los actuales y alcanzaba cierto sentido instrumental y adaptativo.

7 En un artículo previo (de la Vega, 2011) hicimos un análisis sobre las nuevas formas de violencia escolar y social, en la dirección que aquí proponemos.

8 Una investigación que recorre la revista *Anales de la Educación Común* creada por Sarmiento, revela la inexistencia del término violencia en los artículos publicados sobre temas de indisciplina, delincuencia y anormalidad, durante más de cien años (entre 1858 y 1959). Deberá pasar casi medio siglo, desde entonces, para que la violencia comience a ocupar un lugar relevante en las páginas de la revista (Bracchi, 2009).



hace tiempo han perdido su sentido, su historia, su brillo?

No sería más apropiado, como propone Jameson (2000), evocar el *pastiche* para nombrar a esa “parodia vacía” —la clase, en nuestro caso— que sólo habla un lenguaje ya muerto.

O deberíamos hablar simplemente de parodia, como despliegue irónico, disruptivo, cínico.

El *pastiche* se distingue de la parodia en tanto no existe en él ningún subtexto crítico, satírico, revulsivo. En el *pastiche* no hay otra cosa que imitación, repetición de un pasado sin historia, de una historia sin sujetos, donde el pasado —aquella experiencia sublime— se muestra sólo como un cadáver en descomposición, y el presente sólo como mascarada.⁹

El profesor da tiempo para leer y responder a la consigna. Los alumnos hacen actividades varias: leen y contestan mensajes de texto, conversan entre ellos, se pasan papelitos, se tiran cosas.

Todo parece indiferenciado en el activismo desmesurado de un puro presente. Apenas dos, tres, discuten la tarea.

Un grupo hace avioncitos de papel y se los tira a los compañeros. En el fondo toman un avioncito y le prenden fuego.

—Vení que te tomo a vos— dice el profesor a uno de los estudiantes de las primeras filas.

Mientras espera que los chicos lean y todo esto sucede, el profesor toma lección oral sobre postmodernidad a un alumno que se adelanta con gesto impasible, luciendo con la visera hacia atrás, un gorro negro con inscripciones coloradas.

Quizás, la imagen que mejor se ajuste a la escena sea la del simulacro, la cual sugiere una realidad perdida cuyo disfraz disimula la verdad de su inexistencia. En la simulación unos signos disimulan, no que hay algo, sino que no hay nada.

Baudrillard ha descripto un mundo de simulacros, desilusión y falta de sentido, en el cual sólo es posible “reestrenar todos los libretos porque ya han sido representados —real o virtualmente” (1993).

Ante la proliferación de simulacros, la construcción del sentido social se desplaza del espacio de la política, hacia un mundo que no tiene historia, sólo pantalla. Son las nuevas formas de producción, las de una nueva realidad (o falta de realidad) donde se resignifica las viejas utopías mediante un proceso de descontextualización que las convierte en imágenes sin historia, en mercancías.

Allí, la realidad comienza a perderse detrás del proyecto consumado de conquista positiva del mundo, de su deconstrucción, de la racionalización de todas sus estructuras y fundamentos.

El asesinato de la realidad

¿Ha sido responsable de la muerte de la realidad, o de su asesinato, la orgía del conocimiento desatada luego de la proclama positivista? ¿La producción de signos y de relatos científicos sobre los fundamentos de la experiencia escolar —experiencia sublime, milagrosa, humanizante— ha participado del crimen?

El conocimiento sobre la escuela (positivo, deconstructivo, genealógico etc.) no ha dejado de avanzar y proliferar desde

9 “El *pastiche* es, como la parodia, la imitación de un estilo peculiar o único, idiosincrásico; es una máscara lingüística, hablar un lenguaje muerto; pero es una práctica neutral de esta mímica, no posee las segundas intenciones de la parodia; amputado su impulso satírico, carece de risa y de la convicción de que, junto a la lengua anormal que hemos tomado prestada por el momento, todavía existe una sana normalidad lingüística.” *Ibidem*. Pp. 9.

que fueron escrito lo primeros manifiestos pedagógicos. Dicho conocimiento, junto a una variedad infinita de datos, temas e informaciones, han hecho posible la construcción de un mapa que, como la fábula de Borges, hoy parece recubrir la totalidad del territorio.

La razón positiva que registra el detalle, exhibe las estructuras, releva los acontecimientos, cataloga, almacena, contabiliza, se muestra como una empresa compulsiva de conquista que lleva al exterminio de su objeto real.¹⁰

Y de la ilusión del mundo. Ilusión radical, vital—ahora destituida— que inventó el origen, encendió las pasiones e iluminó la historia. Las razones secretas de esa ilusión han sido localizadas, precisadas y cartografiadas mientras la vitalidad de la escuela palidece y desespera.

No percibe ningún interrogante vital circulando en la clase. Se pregunta si el profesor esta atento a esto. Si alguna inquietud intelectual se abriera paso entre ese profesor y los chicos.

La liberación, no obstante, alcanzó todos los campos. No se trata sólo de la razón y su liberación de lo falso por lo verdadero, sino también de la expulsión de lo feo por lo bello, de la ilusión por lo real, del mal por el bien, del deseo por el sexo, del patriarcado, del sexismo, etc.

El mundo ha sido consumado, la realidad se ha vuelto transparente, todas las razones fueron reveladas, los secretos racionalizados, las estructuras iluminadas, los deseos realizados. Vivimos en un uni-

verso al que se le ha amputado su parte negativa (lo falso, la ilusión, el mal, lo feo), un universo sin negatividad.

Junto a la transparencia de los objetos y la ilusión de su objetividad consumada asistimos ahora a la indiferencia y la confusión de todos los referentes. En un mundo que ha sido expurgado de su negatividad, las palabras y las cosas pierden su valor como también sus determinaciones históricas, para confundirse en una indiferencia estéril y radical.

La confusión va acompañada de la contaminación de todas las categorías. Así el sexo ya no está en el sexo sino en todos lados; pasa lo mismo con la política, el arte, el deporte, el poder, la educación. Indiferenciación y confusión de los géneros: todo es sexual, todo es político, todo es estético. Pérdida de la especificidad de cada campo que olvida su esencia y se diluye, dejando sólo una huella imperceptible de la caída.

Ahora bien, cuando todo es político ya nada es político, cuando sólo hay arte ya nada queda de él; si todo es sexo se pierde el sexo. En dicho escenario inerte sólo son posibles los simulacros (estéticos, políticos, deportivos, mediáticos, etc.) cuyos modelos conservan el brillo muerto de su historia y de su genealogía.

La utopía de la escuela conoció también el virus de lo negativo y la corrosión de sus fundamentos. Hoy, luego del derrumbe, nos queda solo el recuerdo, la huella de su vitalidad, los restos de una experiencia de humanidad, el simulacro que cubre su muerte.

Unos minutos después el Profesor retoma:

— A ver... ¿Qué concepción de Hombre puedes dar de la lectura?—.

Magdalena lee lo que escribió: —Descartes pone en duda los conocimientos tradicionales y todo es puesto en duda, el hombre se guía por la razón y dice “pienso luego existo”—.

¹⁰ “El crimen perfecto es el de una realización incondicional del mundo mediante la actualización de todos los datos, mediante la transformación de todos nuestros actos, de todos los acontecimientos en información pura; en suma: la solución final, la resolución anticipada del mundo por clonación de la realidad y exterminación de lo real a manos de su doble.” (Baudrillard, 1996, 41)



—A ver qué bolazo le meto ahora a este... — dice Mateo, mirando a sus compañeros.

Apoyado sobre el respaldo del asiento de adelante, los hombros caídos hacia un costado Mateo dice: —En la postmodernidad, profe, el Hombre entra en crisis y lo que entra en crisis es el sujeto racional y hay incertidumbre—. Magdalena le sopla, él repite: —La tecnología le hace perder su identidad y su sentido de pertenencia porque está dependiendo de ella. La razón se limita respecto de lo que la tecnología le provee y por eso hay crisis en el sujeto de la razón—.

Nahuel tira sus cosas por el aire.

Otros juegan con las bufandas y se luchan en el aula.

—A ver huevón si te me animás...—.

—Cállate boludón...—.

Van y vienen las palabrotas y las piñas. Dos desaparecen entrelazados en las bufandas debajo de los bancos.

—¡¡Chicos el vocabulario!!— reclama el docente.

El Profesor continúa explicando, como si asignara a sus palabras un carácter infalible,

Tras la liberación (del poder, de la violencia simbólica, del niño, del deseo, etc.), la escuela palidece y se conmociona, deambula errante como un fantasma sin destino, como un espíritu desolado y vacilante. Su poder, eficacia y productividad ya no existen, solo quedan sombras, jirones desgarrados del territorio en descomposición.

Una estrategia generalizada, no obstante, intenta recomponer de la muerte, recreando nuevos simulacros, ahora investidos de antipoder y participación.

El modelo será retomado del último acontecimiento —la rebelión de los es-

tudiantes franceses en mayo del 68— secuestrado y utilizado, desde entonces, para neutralizar cualquier otro, para recuperar cualquier singularidad.

Nacimiento de los relatos críticos de la pedagogía que confluyen ahora con la nueva lírica libertaria y multicultural. El multiculturalismo de la escuela, inspirado en los discursos académicos norteamericanos y recepcionados con fervor por la política local, brilla con luz propia en un escenario de simulacros, indiferencia y devastación.

La promesa de inclusión

Se frotó los parpados con los nudillos y echando un vistazo hacia atrás, vio que el avioncito incendiado se había extinguido. Su mirada se perdió en las figuras que las paredes descascaradas, permitían dibujar.

Pero la intensidad de las voces a su alrededor la sacuden de toda evasión. Dos alumnos comentan un trabajo donde hacen entrevistas a jóvenes y adultos: "... para corroborar la hipótesis que la tecnología ata a las personas, como las creencias religiosas que tienen las personas" le dice uno al otro.

Como ella los está escuchando con atención, uno de los chicos le explica que armaron una espiral de ideas con diversos autores que trata la concepción de Hombre.

La realidad del aula, al igual que muchas otras, se esfuma y se pierde en la insignificancia de un mundo sin ilusión. Se trata de un escenario confuso y contradictorio donde no sólo se oculta que ya no hay nada sino también se pretende remontar esa nada ofreciendo la parodia vacía de la participación y la liberación.

Hoy se ha descubierto —no se equivoca Baudrillard— que la emancipación no es más que la mejor manera de vender

a los esclavos el simulacro del poder y la libertad.

En la escuela, dicha impostura sostiene las actuales promesas de inclusión, que resuenan en las aulas devastadas desde el trágico anochecer neoliberal.

Tales promesas, inspiradas en las luchas de los grupos minoritarios (cuya mayor referencia ha sido la epifanía afroamericana que puso en jaque, hacia los años sesenta, a la supremacía blanca en Norteamérica), fueron formuladas en las universidades del norte y promovidas luego a escala mundial.¹¹

Bourdieu y Wacquant, en la misma dirección, denuncian la singular estrategia neocolonial que inspira a la industria editorial norteamericana y orienta su producción. Los estudios minoritarios producidos por intelectuales del Tercer Mundo, radicados en las universidades norteamericanas, han sido difundidos con éxito por una política editorial exitosa que no reniega, paradójicamente, de sus épicas de liberación.¹²

La escuela, no obstante, reniega de aquella genealogía cuando reestrena el multiculturalismo ya depurado de sus orígenes nobles, para articularlo con las nuevas narrativas integradoras, promovidas luego de Salamanca, en un ámbito global.¹³

El mecanismo parece inexorable y conduce a un callejón sin salidas. Los nuevos discursos libertarios se imponen en todo los ámbitos, incluso el de la educación: la inclusión, la participación, la investigación, el reconocimiento de las nuevas identidades son recitados por la nueva escuela inclusiva mientras la realidad desfallece y muestra signos de desconexión.

Los relatos más nobles (sobre los negros, las mujeres, los locos, los discapacitados, etc.) han sido promocionados y vendidos con éxito en un escenario homogeneizado y global. Los antiguos rostros malditos, redimidos ahora en el mercado de la identidad y la inclusión, inspiran las nuevas ficciones de la escuela, mientras reformulan su fachada habitual.

11 Fracoise Cusset (2005), refiere las críticas que se le formulan al multiculturalismo académico norteamericano —elaborado sobre el eco de aquellas luchas y con referencias teóricas en el postestructuralismo francés— de haber abandonado el escenario real de los enfrentamientos, es decir, de sustituir las luchas sociales reales por las batallas textuales. Durante la década del ochenta, señala Cusset, se profundizó el abismo entre una elaboración teórica extremadamente sofisticada del combate minoritario y sus expresiones sociales de *“carne y hueso”*; entre un multiculturalismo de cátedra que rechaza las totalizaciones y hace un elogio del fragmento y el avance inexorable del neoliberalismo que totaliza y territorializa. Los combates reales de los años sesenta que encendieron al pueblo afroamericano y cubrieron de sangre a muchas de las grandes ciudades de los Estados Unidos fue transformado, según la crítica de Cusset, en una lucha simbólica, anclada en la universidad y promovida por intelectuales que no participaron de los mismos.

12 - “Así, decisiones de pura política de mercado editorial orientan la investigación y la enseñanza universitaria en el sentido de la homogeneización

y de la sumisión a las modas venidas de América, cuando no hacen decididamente existir ‘disciplinas’ como los *cultural studies*, dominio híbrido, nacido en los años ’70 en Inglaterra, que debe su difusión internacional a una política de propaganda editorial exitosa. (Bourdieu y Wacquant, 2003, Pp. 215).

13 El punto de inflexión en la introducción de los nuevos discurso escolares, no sólo en la Argentina sino en la mayoría de los países latinoamericanos, lo constituye —sin duda— la adhesión a los principios enunciados en 1994 por la Declaración de Salamanca, a propósito de las necesidades educativas especiales y la educación integrada. El espíritu de Salamanca expresaba la impugnación que, desde diversos sectores, apuntaba a la homogeneización, a la educación segregada (escuela especial/escuela común), a las estigmatizaciones médicas/educativas, al desconocimiento de los derechos de los niños y sus identidades. La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad para Todos, que tuvo lugar en Salamanca, en julio de 1994, organizada por el Ministerio de Educación y Ciencias de España y la UNESCO, y auspiciada por el Banco Mundial, convocó a más de 300 participantes que representaron a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales.



En un escenario devastado, los especialistas en el malestar (psicoanalistas, filósofos, cientistas sociales, etc.) fueron convocados para informar, reorientar, revitalizar los espíritus y renovar las ilusiones. Los oficiantes del nuevo ordenamiento situaron la urgencia de tomar la palabra, para terminar con las viejas coerciones y renovar la vida social.

Sus intervenciones, no sólo en la escuela, gozan de la mayor consideración. Dicho prestigio, no obstante, fue construido fuera de ella (en el ámbito de la clínica privada) desde donde se proyecta hacia el interior de las aulas. En ellas, la maestra sueña con las bondades del especialista y se ilusiona con el brillo de su saber.

Sin duda, se trata de una imposibilidad. No obstante, la lógica autogestiva y participativa avanza sobre la escuela, transforma todas sus convicciones, reordena los intercambios. Una valoración superficial de las relaciones sociales pretende alejar el peligro de una implosión que parece irreversible en su profundidad.

Mientras los fantasmas del pasado continúan asediando e inquietando, la desilusión y falta de realidad corroen los fundamentos. En paralelo, avanza una violencia inexorable que inquieta, desconcierta, en tanto irrumpe indeterminada, indescifrable, extrema y que no da pruebas de racionalidad.

Bibliografía

- AA.VV. (2005). *Entre Pedagogía y literatura*. Skliar C. y Larrosa J. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Arendt Hanna. (1993). *La Condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Baudrillard, Jean. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, Jean. (1993). *La transparencia del mal*. Ensayo sobre los fenómenos extremos. Barcelona: Anagrama.
- Baudrillard, Jean. (1978). *Cultura y simulacro*. Barcelona: Kairós.
- Camus, Albert. (1994). *El primer hombre*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Bourdieu, Paul. y Wacquant, L.: (2003) *Sobre las astucias de la razón imperialista*. En *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- Bracchi, costruzioni. (2009). *El tema de las violencias en la historia del sistema educativo. Una búsqueda en la revista Anales de la Educación Común*. En: Kaplan, C. (Directora) *Violencia escolar bajo sospecha*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castoriadis Cornelius: (1990). *El Mundo Fragmentado*. Altamira. Bs. As.
- Castoriadis Cornelius. (1996). *La Crisis Actual del Proceso Identificador*. En *Zona Erógena*. Revista Abierta de Psicoanálisis y Pensamiento Contemporáneo. Primavera. 31. Buenos Aires. Pp- 37-40.
- Cusset, Françoise. (2005). *French theory. Foucault, Derrida, Deleuze & Cía. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Melusina.
- De la Vega, Eduardo. (2011). *Sueños multiculturales y post violencia. Sobre las promesas de la escuela*. Revista Plumilla Educativa. N° 7. Instituto Pedagógico. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Universidad de Manizales. Colombia.
- De la Vega, Eduardo. (2009). *La intervención psicoeducativa. Encrucijadas del psicólogo escolar*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo. (2008). *Las trampas de la escuela integradora. La intervención posible*. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo. (2008). *Identidad, multiculturalismo y globalización*. En *Novedades educativas*. N° 206. Buenos Aires: Noveduc.
- De la Vega, Eduardo y Boggino, Norberto: (2006). *Diversidad, Aprendizaje e Integración en Contextos Escolares. Cómo Prevenir y Abordar Problemas Escolares en el Aprendizaje y en la Conducta*. Rosario: Homo Sapiens.
- Dunning, E. (1986). Prefacio. En Elias, N. y Dunning, E., *Quest for excitement. Sport and Leisure in the Civilizing Process*. New York: Basil Blackwell. (Traducción al castellano, Deporte y ocio en el proceso de civilización. México: Ed. Fondo de cultura económico, 1981).



- Follari Roberto. (2002). *Teorías Débiles. (Para una teoría de la deconstrucción y de los Estudios culturales)* Rosario: Homo Sapiens.
- Grüner, Engel. (2005). *El Retorno de la Teoría Crítica de la Cultura: Una Introducción Alegórica a Jameson y Zizek*. En *Estudios culturales: Reflexiones sobre el Multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Jameson, Fense. (2000). *La lógica cultural del capitalismo tardío*. Barcelona: Paidós.
- Jameson Fredric y Zizek Slavoj. (2005). *Estudios culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo*. Paidós: Buenos Aires.
- Massumi, Brian. (2002). *Navigating Movements*. Nueva York: Routledge.
- Rorty Richard. (1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, Paul. (1988.) *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de clase obrera consiguen trabajo de clase obrera*. Madrid: Akal.



Signos del nuevo paradigma en la educación chilena¹

MARÍA ISABEL CORVALÁN BUSTOS²

Resumen

Se exponen algunas de las características de la *transición paradigmática* que la sociedad viene experimentando y que, por las manifestaciones sociales que se han ido observando, parece estar llegando a su fin. Existen algunos rasgos distintivos que tendría el transitar como sociedad hacia un “conocimiento- emancipación” donde la comunidad y la solidaridad constituyen una forma central del saber (Santos, 2003).

La comunidad y la solidaridad son algunas particularidades que la modernidad no ha considerado y ellas son, precisamente, las que permitirían pensar en otras opciones de sociedad y educación. En ese contexto, se realiza una reflexión sobre características del sistema educacional en Chile. Sobre la base de una investigación realizada con jóvenes estudiantes chilenos relacionado con sus discursos acerca de la participación, se establece una aproximación a las señales de esta transición paradigmática. El trabajo mencionado permite, por un lado, tener un acercamiento a la realidad de cómo los y las jóvenes de hoy, adultos del mañana, perciben la cultura educativa y, por otro, cómo se va gestando en los jóvenes el malestar con el sistema, especialmente en el funcionamiento del aparato educacional.

Palabras clave: Paradigma, transición, comunidad, solidaridad, conocimiento emancipación, conocimiento regulación.

Signs of the new paradigm in Chilean education

Abstract

There are presented some of the characteristic of the paradigmatic transition that society is experiencing and that, due to the social demonstrations that have taken place seems to be coming to an end are presented. Some distinctive features are shown in the society's movement toward “knowledge-emancipation”, where the community and solidarity constitute a central form of knowledge (Santos 2003).

Community and solidarity are some peculiarities that modernity has not considered, and they are precisely those which would allow thinking of

1 Recibido: 20 de marzo del 2012. Aceptado: 29 de abril del 2012.

2 María Isabel Corvalán Bustos. Profesora de Educación General Básica mención en Inglés, Escuela Normal N° 1 Brígida Walker, Chile; Administrador Educacional, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago Chile; Magister en Educación mención Currículo y Comunidad Educativa, Universidad de Chile; Doctorando en Ciencias Sociales Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde, Colombia. Coordinadora Programa de Magister mención Informática Educativa. Facultad de Ciencias Sociales Universidad de Chile; ha participado como ponente en eventos nacionales e internacionales. Correo Electrónico: macorval@uchile.cl

other possibilities of society and education. In this context, reflection is made about the characteristics of the Chilean educational system.

On the basis of a research done with young Chilean students' speeches about participation an approach to the signs of the paradigmatic transition is established. On the one hand, this study allows an approach to the reality of how young people today, tomorrow' adults, perceive the culture of education, and on the other hand, how the dissatisfaction with the education system grows, especially in the structure of the education system.

Keywords: Paradigm, transition, community, solidarity, knowledge- emancipation, knowledge-regulation.

La transición paradigmática

A través de esta presentación se insistirá en que la sociedad y la cultura están experimentando cambios radicales, profundos y generalizados. Autores como Lipovetsky (2000); Vattimo (1990); Lyotard (1992) señalan, a modo de ejemplo, que estamos sumergidos en una cultura del vacío, light, fragmentada, transparente, cool, las cuales valorizan lo superficial, secundario y efímero. El mundo se integra a redes sociales y la realidad se ve ahogada en un escenario de imágenes virtuales. En este escenario se observa el debilitamiento de las agencias de socialización tradicionales como la familia y la escuela con el supeditado desplazamiento de los centros de socialización a espacios diferentes a los compartidos por las generaciones anteriores. Se observan, además, otras manifestaciones que nos indican que nos encontramos en presencia de acontecimientos que marcan lo que algunos autores denominan transición paradigmática en donde la modernidad determinada en palabras de Touraine (1995) por un sentimiento angustioso del sinsentido de una acción que no acepta otros criterios que los de la racionalidad instrumental, deja de moverse e inicia un camino de crisis final, como queda de manifiesto en la explosión de movimientos sociales de indignación en muchos países, especialmente en Chile. Se trata de un proceso histórico caracterizado por la transformación gradual de las energías reguladoras en emancipadoras. Santos

(2003) señala que esta transición ocurre en dos dimensiones del siguiente modo:

Se da entre el paradigma dominante de la ciencia moderna y el paradigma emergente que designo como el paradigma de un conocimiento prudente para una vida decente. La transición social, menos visible, va desde el paradigma dominante –sociedad patriarcal; producción capitalista, consumismo individualista y mercantilizado; identidades-fortalezas; democracia autoritaria; desarrollo global desigual y excluyente- hacia un paradigma o conjunto de paradigmas (...) de los cuales no se conoce sino sus manifestaciones. (Santos, 2003, 14)

Sin embargo, la naturaleza de esta revolución paradigmática es distinta a la que ocurrió en el siglo XVI. Al suceder en la sociedad, es ésta la que revoluciona a la ciencia. No se trataría solo de una revolución científica (del conocimiento prudente), sino también del paradigma social (de una vida decente) que apela a una recuperación de un ideal que implica el empleo de nuevas posibilidades y voluntades humanas “*por el camino de la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente opuesto mejor, que la humanidad tiene derecho de desear y por lo que vale la pena luchar*” (Santos, 1998, 424).

El paradigma de la modernidad que, de acuerdo con Touraine (1995) se caracte-



riza por la existencia de una profunda y creciente brecha entre países avanzados y empobrecidos, con un creciente deterioro medioambiental, el desaliento de amplios sectores de población respecto al modelo político y social que se han dado las principales sociedades, además, de la existencia de flagelos como el hambre, los conflictos armados regionales, etc., es de tal magnitud, que corresponde propiciar una revisión de los valores que han orientado a la civilización humana y la han llevado a esta situación.

En el contexto anterior el conocimiento se expresa en dos formas principales: conocimiento—emancipación y conocimiento—regulación. El conocimiento emancipación es una trayectoria que va desde un estado de ignorancia, que Santos (2003) llama *colonialismo*, a un estado de saber que denomina *solidaridad*. El conocimiento—regulación se asienta en un camino que va desde un estado de ignorancia, o caos, a un estado que llama *orden*. Así, el conocimiento progresa en un caso hacia la solidaridad y en el otro hacia la el orden. De este modo, “*en los términos del paradigma de la modernidad, la vinculación recíproca entre el pilar de la regulación y el de la emancipación implica que estos dos modelos de conocimiento se articulan en equilibrio dinámico. Esto significa que el poder cognitivo del orden alimenta el poder cognitivo de la solidaridad y viceversa*” (Santos, 2003, 87)

Weber (1998) definió el fundamento del equilibrio imperante en las tres lógicas de la racionalidad: moral – práctica, estético – expresiva, y cognitivo – instrumental, en donde la que se impuso fue ésta última, que correspondía a la ciencia y la tecnología, así, el conocimiento regulación adquirió preeminencia sobre el conocimiento emancipación. El orden se constituyó en la forma hegemónica del saber y el caos en el de la ignorancia, lo que significó que “*este desequilibrio a favor del conocimiento—regulación, permitió a este último recodificar bajo sus propios términos al conocimiento emancipación*.”

Por ello, el estado del saber en el conocimiento—emancipación pasó al estado de ignorancia en el conocimiento—regulación (el colonialismo fue recodificado como orden)” (Santos, 2003, 87)

Entonces, la opción más adecuada a esta fase de transición sería la revalorización y reinención de una de las tradiciones marginadas de la modernidad occidental: el conocimiento—emancipación. Sin embargo, es difícil plantear una opción así, dada la hegemonía del conocimiento—regulación, donde la solidaridad se la considera una forma de caos y el colonialismo una forma de orden.

El tránsito paradigmático demanda privilegiar el conocimiento—emancipación por sobre el conocimiento—regulación. Para esto se requiere transformar la solidaridad en la forma central del saber, considerando un cierto nivel de caos originado en el abandono relativo del conocimiento regulación. Esto se fundamenta en dos compromisos epistemológicos: 1) ratificar el caos como forma de saber y no de ignorancia. Esto pasa, actualmente, en el seno de la propia comunidad moderna con las teorías del caos, donde éste no trasciende, sino que coexiste con el orden en una relación más o menos tensa. (Gleick, 1987; Hayles, 1993). 2) La cualidad epistemológica de la prudencia es difícil de establecer, porque sólo sabemos que está en juego cuando de hecho lo está. El principio de la prudencia reclama doble exigencia: de un lado, demanda los límites de nuestra capacidad de conjetura, a diferencia del poder y complejidad de la praxis tecnológica, y, por otro, se prefiere indagar en las consecuencias negativas de ésta, en lugar de sus consecuencias positivas. Lo anterior no es un modo de ser pesimista. Por el contrario, el utopismo tecnológico permite al hombre saber con claridad aquello que quiere y lo que no quiere. Entonces, “*si nuestra capacidad de previsión es menos limitada con respecto a las consecuencias negativas, es de buen sentido encontrar el conocimiento emancipador en las consecuencias negativas*.”

Esto implica asumir ante ellas (...) una cierta “hermenéutica de sospecha” (...) las consecuencias negativas dudosas, pero posibles, deben ser tenidas como si fueran ciertas” (Santos, 2003, 89)

Es posible pensar que a partir de la modernidad se puede trascender a la modernidad. Aunque ella no puede ofrecer una solución a las desproporciones y déficits en los que tiene responsabilidad, le compete permitir la indagación de una solución. La modernidad tiene todo para formular la solución, pero no la solución. La idea de la fundamentación y puesta en práctica de una nueva ética es compleja. Primero, porque se debe enfrentar la concepción imperante, y después, porque se funda en la solidaridad con el futuro pensado al margen de la utopía de la tecnología en palabras de Santos:

Cuando el futuro es concebido fuera del utopismo automático de la tecnología, es muy difícil proporcionar representaciones creíbles de él. La noción de progreso gemela de la noción de utopismo automático de la tecnología, sigue siendo tan consensual que funciona como topos en el discurso argumentativo sobre el futuro: en vez de ser objeto de la argumentación, es premisa. Cabe a la novísima retórica hacer que el progreso deje de ser un topos y pase a ser un argumento entre otros, confrontándolo con el argumento de una visión alternativa del futuro basada en un conocimiento prudente para una vida decente. (Santos, 2003, 126)

Se piensa y se asocia a la fantasía de la tecnología con la noción de progreso. Esto constituye un lugar común en el discurso argumentativo sobre el futuro, transformándose en la condición en lugar del objeto de la argumentación. Predomina la creencia que se dirige al mundo a través de la técnica. “Pero mediante la técnica es el mundo lo que se nos impone, y el efecto sorpresa debido a esta inversión es considerable” (Baudrillard, 1991, 65)

El discurso emancipador tiene como objetivo intensificar la fuerza argumentativa de esta nueva concepción para transformarla en otro discurso más solidario. El acento en la solidaridad transforma a la comunidad en el espacio privilegiado del conocimiento emancipador. Por lo tanto, la comunidad no puede seguir siendo, para las relaciones sociales, el espacio contiguo o local. Estamos en una época de nexos grises, locales-globales e inmediatos-diferidos. La neo-comunidad es un campo simbólico, con territorialidades y temporalidades específicas que engloba el planeta y el futuro más distante. El concepto de neo-comunidad convierte lo local en una forma de percepción de lo global y lo inmediato en una forma de percepción del futuro.

La solidaridad se forja en un proceso que genera reciprocidad por medio de la construcción y reconocimiento de la intersubjetividad, por el cual concebimos a nuestro prójimo en un tejido intersubjetivo de reciprocidades. La nueva subjetividad obedece menos a la identidad que a la reciprocidad, por lo que debe ser construida fuera del antropocentrismo. Esto significa que la naturaleza que no es humana, nos es recíproca en tanto que su destrucción arrastra a la nuestra. Así, nuestra subjetividad no se completa sin ella.

La ciencia moderna ensalzó al hombre como sujeto epistémico (conocimiento), pero lo destituyó de la calidad de sujeto empírico (práctico). La dicotomía sujeto/objeto se construyó sobre la base de un conocimiento objetivo y riguroso que no resiste la interferencia de particularidades humanas y de percepciones axiológicas. Por lo tanto, “la separación entre sujeto y objeto del conocimiento está, de este modo, hecha de complicidades no reconocidas. Esto explica porqué es que, en las ciencias sociales, la distinción epistemológica entre sujeto y objeto tuvo que articularse metodológicamente con la distancia empírica entre sujeto y objeto” (Santos, 2003, 91)



Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en antropología, donde el sujeto era el antropólogo, el europeo civilizado, y el objeto el pueblo primitivo y salvaje. Aquí se observa la distinción empírica y epistemológica entre sujeto y objeto: la distancia tuvo que acortarse por medio del uso de metodologías que exigen una mayor intimidad con el objeto, como son el trabajo de campo etnográfico y la observación participante. Por el contrario, en la sociología la distancia empírica entre sujeto y objeto era pequeña o no existía. Los sociólogos eran científicos “civilizados” prestos a estudiar a sus conciudadanos. Para establecer la distinción epistemológica, se aumentó la distancia a partir de metodologías de distanciamiento, cuantitativas: la encuesta sociológica, el análisis documental y la entrevista estructurada. Se podría afirmar que el objeto es la continuación del sujeto por otros medios.

La explicación científica de la naturaleza de la sociedad, sus presupuestos metafísicos, sistemas de creencias y juicios de valor, no están antes ni después de ella, sino que son parte integrante de ese esclarecimiento. Por lo tanto, la ciencia moderna no es la única posibilidad de ilustrar la realidad. El investigador puede ser sujeto y objeto de la investigación, sostiene Fals Borda: *“el investigador consecuente puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación y experimentar directamente el efecto de su trabajo; pero tiene que enfatizar uno u otro papel dentro del proceso, en una secuencia de ritmos en el tiempo y en el espacio que incluyen acercarse y distanciarse por turno de las bases, acción y reflexión”* (Fals Borda, 2009, 263)

El paradigma emergente asume el carácter autobiográfico del conocimiento emancipación, un conocimiento comprensivo e íntimo que nos una a lo que estudiamos, se trata de la reflexión ante un mundo reprimido que muestra día a día la fragilidad del sentido de nuestra vida, donde, si bien, está asegurada la supervivencia, para la mayoría de la población mundial no es así.

Una de las condiciones para detener la auto-reproducción de capitalismo sería el desarrollo de esta nueva concepción de conocimiento, el conocimiento emancipador, que requiere de un proceso social que se manifiesta, hoy día, a través de todo el mundo, con expresiones sociales muy diversas, que dan cuenta de la necesidad de cambio en todo orden de cosas: cuidado del medio ambiente, mejora de los sistemas públicos, derechos fundamentales de las personas, abuso del sistema bancario, entre otros. Lo anterior deja en evidencia que la ciencia moderna no da respuesta a los problemas sociales, y se ha transformado en una dificultad, porque al transformarse en una fuerza productiva le restó fuerza al impulso emancipador y la sometió al utopismo automático de la tecnología, el que, de acuerdo con Santos:

Tiene implícita una psicología moral que consiste en concebir como acto de coraje la aceptación del riesgo de las consecuencias negativas y como acto de miedo su rechazo. Se construye, así, una personalidad que disminuye las capacidades de valoración del riesgo y que acaba por transformar el automatismo tecnológico en una manifestación suprema de voluntad. (Santos, 2003, 98)

En el marco de las contradicciones que surgen en esta transición paradigmática, se puede entender la crisis actual por la que atraviesa la educación en Chile, puesto que en la actualidad los sistemas educacionales responden a las características de un paradigma positivista donde predomina lo disciplinar, el establecimiento de metas medibles, a través de constataciones científicas, con preeminencia de la objetividad y neutralidad en el logro de los aprendizajes. Así se deja de lado la posibilidad de situarse en una teoría crítica en donde se piense la realidad educativa como un campo de posibilidades y, a partir de esta teoría, definir y valorar la naturaleza y el ámbito de las alternativas a las propuestas que hoy existen. La configuración del nuevo paradigma sólo se obtiene por

vía especulativa, dado que cuando se habla de futuro, aunque se trate de un futuro que se sospecha, se construye desde lo personal, desde lo que reside en la imaginación. Esto, llevado al ámbito educativo y desde una teoría constructivista, serían los conocimientos y experiencias previas que los y las estudiantes tienen sobre la estructura y funcionamiento del sistema.

Implicaciones de la transición paradigmática en la educación chilena

Particularidades del actual paradigma como la inseguridad, la desconfianza, la decepción y el desengaño (que tienen origen en las expectativas no satisfechas de desarrollo social) afectan directamente a las instituciones, y especialmente a la escuela, que se ha quedado sin base. Sus proyectos parecen estar descontextualizados y en algunos casos no existen. Se podría pensar que los jóvenes no tienen a los adultos como referentes, o simplemente, se han quedado sin adultos. Hoy día, para ciertos jóvenes, todo es relativo, todo depende de las circunstancias y utilidad que pueda significar una situación, objeto y, en algunas ocasiones, también las personas.

De acuerdo con Deleuze, (1991) se constata al mismo tiempo que los estudios socio – técnicos de los mecanismos de control no se refieren a lo que se viene instalando en los Foucault denomina, lugares de encierro disciplinarios y cuya crisis se viene anunciando. Por ejemplo, que se reinstalen antiguas prácticas provenientes de las sociedades dominantes. En el caso de la escuela son *“las formas de evaluación continua, y la acción de la formación permanente sobre la escuela, el abandono concomitante de toda investigación en la Universidad, la introducción de la “empresa” en todos los niveles de la escolaridad”*. (Deleuze, 1991, 4)

Las características más abiertas de la modernidad son las que dejan la posibili-

dad de pensar en opciones educacionales diferentes. En el campo de la regulación, es el principio de comunidad; en el terreno de la emancipación, la racionalidad estético-expresiva. En la regulación, los principios son mercado, Estado y comunidad. De los tres, el principio de comunidad es el más olvidado en los últimos tiempos y fue absorbido por los otros dos. Por lo tanto, es a partir de ahí, del principio de comunidad, donde se funda una dialéctica positiva como cimiento de la autonomía y, en mi opinión, de la ciudadanía, entendida como espacios abiertos que ofrecen oportunidades a todos. La escuela y los sistemas educativos deben dejar la instrucción y el entrenamiento como procesos educativos. La escuela debe ofrecer espacios para la discusión y para propuestas de discursos, políticas y prácticas en una convivencia que incluya mejorar los niveles y los modos de vida al mismo tiempo (Romeo et al., 2000)

Santos (2003) expone que la comunidad es una representación abierta e incompleta, por lo que sus elementos constitutivos, al igual que ella, son imprecisos y se disgregan. Sin embargo, tienen en común que *“todos resistieron la especialización y diferenciación técnico-científica a partir de los cuales la racionalidad cognitivo-instrumental de la ciencia moderna colonizó los otros dos principios modernos de regulación: el Estado y el mercado”* (Santos, 2003, 83)

Estos principios, Estado y mercado, se contraponen fuertemente, como queda de manifiesto, por ejemplo, en la actual crisis del sistema educacional chileno. El estado pierde terreno frente al mercado, generando un deterioro de la educación pública. Deleuze (1991) lo expresa diciendo que, del mismo modo, en que la empresa reemplaza a la fábrica, de igual manera, la formación permanente reemplaza a la escuela y la evaluación continua al examen. Siendo éste un medio muy eficaz para enviar la escuela a la empresa. Chile es uno de los países con los más bajos índices de gasto público en educación.



Ha dejado la responsabilidad al mercado de regular la oferta y la demanda y, de esta manera, la vida de las personas. La diversidad social y el equilibrio económico están ausentes de la educación desde el momento en que los grupos sociales recurren a establecimientos determinados por ingreso económico. Las demandas estudiantiles exigen profundos cambios a las autoridades que sustentan un modelo que es uno de los más segregados³ del mundo⁴. Las falencias del sistema educativo se reflejan, por un lado, en la baja inversión que el estado hace en relación con los países a los que mira a modo de referentes de calidad como los integrantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Por otro, la estructura del sistema educativo (establecimientos municipales, subvencionados y privados) permite el acceso, según la disponibilidad económica de las familias

El principio de comunidad no fue cooptado por el ideal automático de la ciencia y, al quedar apartado, se mantuvo diferente y abierto a otros contextos en donde su diferencia tuviera importancia. Fue enmarcado en un espectro valórico que se contextualiza en diferentes esferas, como la familia, la escuela y el contexto en general, aunque también se distinguen connotaciones individualizadoras donde predomina, de manera implícita o explícita, la satisfacción personal o la aceptación de normas desde la óptica de la convivencia.

Aceptando la circunscripción de la participación sólo a la esfera política, como es la ciudadanía y la democracia representativa, es posible preguntarse: ¿cómo abrir los otros dominios de la vida social en donde la participación sigue siendo una competencia no especializada de la comunidad, en un contexto diferente al democrático? ¿Es posible pensar en otro sistema, distinto, en el que se inscriban las bases para que el principio de la comunidad prevalezca? El desafío es aprender a pensar en comunidades de diálogo, de indagación, de investigación. El trabajo en correspondencia con los otros permitirá llevar a cabo la tarea que contribuya a la reconstrucción de un mundo mejor que comprometa a toda la humanidad porque *“decir que los hombres son personas, y como personas son libres y no hacer nada para lograr concretamente que esta afirmación sea objetiva, es una farsa”* (Freire, 1985, 41). Este trabajo en comunidad significa una actitud de pensar crítica y creativamente con el otro y en conjunto, instaurar la acción comunitaria del pensamiento que, alejado de la individualidad, afirmará el rescate de la construcción de sentidos y significantes como propuesta para un mundo más pensante, más abierto, más activo, más empático, más solidario.

Los hombres son libres en tanto personas, pero llegar a ser libres conlleva unión y búsqueda constante en la práctica. Cada uno es responsable de su propia libertad y nadie se libera solo. Los seres humanos se liberan en la interrelación con los otros. La libertad se conquista por la praxis de la lucha, entendida como un combate por el sentido, que se libra entre todas y todos, porque el opresor no sólo está afuera, sino que, sobre todo, está adentro de cada uno (Freire, 1985). Esta visión es opuesta al concepto de sujeto autónomo como ciudadano y agente del mercado que se desarrolló sobre la base del pilar de la regulación. Aquí los sistemas educativos han jugado un papel central al fundamentar, la formación de los y las estudiantes

3 El Informe OCDE (2010) señala que Chile gasta 2700 y 2500 dólares per cápita anual en educación básica y media, lo que significa apenas un 37 y 28 por ciento respectivamente del promedio entre los países que integran este grupo, muy lejos de los 10 mil dólares por alumno que gastan países como Dinamarca, Islandia, Luxemburgo y Noruega, o los 15 mil dólares que gasta Suiza en educación pública.

4 OCDE. *Desafíos al Sistema Educacional Chileno*. Santiago, enero 2010.

en sujetos de derechos en desmedro de las responsabilidades para con los otros, los contextos sociales, políticos y económicos, en donde la participación ocurre sólo cuando afecta al individuo. En el contexto anterior, la autonomía del sujeto se afirma en el desempeño de acciones reguladas a partir de normas de acuerdo con los contextos, las limitaciones y las posibilidades establecidas a partir de las acciones anteriores semejantes.

La falta de entendimiento y acuerdo entre autoridades y estudiantes en el conflicto de la educación, en Chile, el que se extendió por más de seis meses, se podría explicar por que no existió diálogo como fenómeno humano. Freire (1985) plantea que cuando la palabra carece de autenticidad no llega a transformar la realidad. Privada de su dimensión activa, se convierte en palabrería, en verbalismo, palabra alienada y alienante de la que no hay que esperar la denuncia del mundo, pues no posee compromiso al no haber acción. La palabra en el diálogo es más que un medio, es el diálogo en sí, que contiene:

“dos dimensiones –acción y reflexión– en tal forma solidarias, y en una interacción tan radical que, sacrificada, aunque en parte, una de ellas, se resiente inmediatamente la otra. No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo” (Freire, 1985, 63)

Si nos situamos en los contextos escolares, el desafío es cómo evolucionar hacia propuestas de fondo en los niveles macro y micro que favorezcan experiencias de participación que tenga, entre otros, como propósito, un proyecto solidario. Esto surgiría en el marco de una mirada holística y sistémica, en donde los cambios son compromiso de toda la comunidad. De tal manera que éstos puedan convertirse en cambios profundos,

en desarrollo de visiones de mundo que responden a principios compartidos y a misiones de sociedad consensuadas.

Cuando se habla de un marco general emergente, en el contexto de una teoría del sentido, es sobre la base del supuesto de intentar representar la cotidianeidad frente a una sociedad preocupada de su democratización a la luz del valor de la libertad responsable, donde la actitud holística predominante es la participación. Esto surge del intento de develar el currículo oculto en el sistema educativo con la intención de determinar si los conocimientos que se interiorizan son sólo de tipo cognitivo, subordinados a las exigencias de pruebas estandarizadas y en desmedro de la dimensión socio-afectiva y de los contextos en que se desarrollan los procesos educativos. Se trata de formar sujetos dispuestos a asumir la solidaridad como una forma de saber que se conquista, de acuerdo con Santos (2003), por sobre el colonialismo. La dominación consiste en la ignorancia de la reciprocidad y la incapacidad de pensar en el otro como sujeto. La solidaridad es el conocimiento que se obtiene en el proceso, siempre inacabado de ser más capaces de reciprocidad por medio de la construcción y del reconocimiento de la intersubjetividad. El acento en la solidaridad transforma a la comunidad en el campo fértil para el conocimiento emancipador (Romeo et al., 2002).

A partir de lo anterior, se puede volver a mirar la distinción entre sujeto y objeto que profundiza la diferencia entre lo humano y lo no humano. Lo no humano epistemológico puede ser la naturaleza o la sociedad. Así lo planteó Durkheim (1979) al afirmar que los hechos sociales son cosas y deben ser analizados como tales. Esa deshumanización del objeto fue decisiva para establecer una concepción del conocimiento instrumental y reguladora, expresada en una manara de saber que fue la conquista del caos por el orden. Desde la mirada del conocimiento emancipador, la diferencia entre sujeto y objeto es un punto de partida, pero



nunca de llegada. Se corresponde con el momento de la ignorancia o colonialismo que se fundamenta, ni más ni menos, en la incapacidad de establecer relación con el otro, si no es transformándolo en objeto. El saber en cuanto solidaridad trata de sustituir el objeto – para – el – sujeto por la reciprocidad entre sujetos.

Surge la discusión, entonces, de si es posible que la sociedad se dote de actores con la capacidad de desarrollar sentido de comunidad, sin dejar de respetar la autonomía de las personas. En este punto la mirada se vuelve, de alguna manera, a la escuela, para buscar en qué medida se evidencia un currículo centrado en el desarrollo humano interpersonal, intra-personal, extra-personal y trans-personal.

Un contexto que se ocupa del conocimiento comprensivo requiere instituciones educativas que desarrollen también un currículo comprensivo con énfasis en el respeto por la singularidad, unicidad y autonomía, en un proceso de permanente perfectibilidad centrado en el desarrollo humano, en la práctica para llevarlos a la realidad de manera holística. Un currículo de esta naturaleza se hace cargo de la singularidad de la cultura del contexto próximo y al mismo tiempo de la del medio más circundante. Esta particularidad, que se denomina pertinencia curricular, consiste en el respeto de lo propio y de lo ajeno, en cualquier nivel inmediato o mediato. (Stenhouse. 1984)

Se podría afirmar que la escuela, como institución que tiene la responsabilidad de educar a las actuales generaciones, entrega una formación centrada en el conocimiento regulación, donde se asume que el estado inicial es la ignorancia y el conocimiento se adquiere en ella. Es un lugar de encierro, como lo plantea Deleuze (1991) y al igual que otros como la familia, fábrica el hospital y la prisión se encuentra en crisis. Intentar reformar estas instituciones es un esfuerzo innecesario porque están terminadas. Sólo se administra en ellas la agonía y el mantener a la gente

ocupada hasta el establecimiento de las nuevas fuerzas que se aproximan. Es un contexto donde la desesperanza que la ideología neoliberal y el pensamiento posmoderno generan en las mayorías, se va socavando la capacidad de creer, de soñar, de luchar, de comprometerse, con las mejores causas de la humanidad, con los valores, con la ética de la vida, con los pobres, con los oprimidos y excluidos.

En este sentido adquiere importancia una propuesta de una pedagogía coherente y transformadora, centrada en calidad humana y en una inquebrantable fe y compromiso con hombres y mujeres y en una irrenunciable capacidad de soñar. Desde una convicción planteada en el desafío de imaginar la posibilidad y la necesidad urgente de un mundo más justo, fraterno y humano. Aquí la esperanza en la existencia humana juega un papel fundamental, como señala Freire:

Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. (Freire, 1993, 5)

El pensamiento de los autores citados es una fuente inspiradora para reflexionar también sobre la propuesta práctica de las universidades respecto a su compromiso social, político y ético con los más necesitados de la sociedad. Es necesario fortalecer sus presupuestos pedagógicos y metodológicos para implementar y desarrollar proyectos que incidan en la realidad desde una opción universitaria, es decir, a través de labores académicas, de investigación y de vinculación con el mundo concreto y su realidad social, económica, política y cultural, tanto a nivel local, como nacional e internacional. No solo impulsando

acciones compensatorias, denunciando las injusticias o limitándose a la reflexión académica, sino ocupando además las energías en el desarrollo de la creatividad e impulsando la capacidad de incidir, aún en forma modesta, en la recuperación de la dimensión ética como forma natural de vivir, de sentir y de pensar.

La base del nuevo paradigma en las ciencias sociales es la *praxis* y se la entiende como una unidad dialéctica entre teoría y práctica, en donde la práctica es cíclicamente determinante, es decir, el punto de partida de la teoría del conocimiento, es la mirada desde la vida. A partir de su trabajo, Fals Borda (2009) estableció que:

La idea central alrededor de la cual cristalizó lo que pudiera considerarse como base del conocimiento alterno fue la posibilidad de crear y poseer conocimiento científico en la propia acción de las masas trabajadoras: que la investigación social y la acción política, con ella, pueden sintetizarse e influirse mutuamente para aumentar tanto el nivel de eficacia de la acción como el entendimiento de la realidad. (Fals Borda, 2009, 273)

Así, la teoría la constituyen los preconceptos, ideas preliminares y la información externa (en otras palabras, lo que está alrededor), y la práctica es la aplicación de principios o de información emanada de la observación y aplicación que realizan grupos de base, quienes intervienen en el proceso e intercambian con los investigadores la información y también realizan trabajo de campo. En un proceso de esta naturaleza, lo importante es ir a una reciprocidad entre conceptos, hechos y observaciones adecuadas a una práctica pertinente para establecer la validez de lo observado y volver a la reflexión. En un ejercicio como el descrito podría adquirir importancia la formación docente y la práctica educativo-crítica, la reflexión crítica sobre la práctica como una exigencia de la relación Teoría/Práctica, porque, de

acuerdo con Freire (1985) la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

Uno de los saberes indispensables de quien forma, es asumir como sujeto de la producción del saber que enseñar *no es transferir conocimiento, es crear las posibilidades de su producción o de su construcción*. Así como enseñar no es transmitir conocimientos, formar no es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado. Es un proceso en que ambas partes explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que implican, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Es decir, quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.

Para quien forma, el saber enseñar implica un conocimiento o saber pedagógico que se construye a través de un proceso de reflexión sistemático, individual y colectivo, sobre y en la práctica. Se funda en diversos saberes que se organizan de distintos modos en la práctica pedagógica. Este saber pedagógico tiene entidad epistemológica propia y demanda del aporte de otras disciplinas para construirse y reconstruirse en el quehacer pedagógico cotidiano y la heterogeneidad de los alumnos. Se centra en las relaciones interpersonales contextualizadas, con características particulares y sentidos propios. Esta interacción es única, prolongada e implica una convivencia que le otorga un carácter formativo más allá de los contenidos curriculares. Va a los fines del hecho educativo, a los valores, actitudes y conocimientos que la sociedad desea transmitir a las nuevas generaciones. Se origina a partir de los resultados objetivos generados en la práctica pedagógica de profesores y profesoras, lo que significa investigar y promover transformaciones en la escuela, pero también más allá, es decir, en la comunidad.

Es necesario preguntarse qué está haciendo la escuela y la comunidad educativa para contribuir a esos cambios.



Conocer qué piensan los y las estudiantes del sistema político, económico social y cultural que constituye el contexto de los establecimientos educacionales de los cuales son alumnos. Algunos antecedentes de esto se muestran en el discurso juvenil sobre los sentidos que, en opinión de jóvenes estudiantes chilenos, construyen los proyectos educativos y de sociedad que los indigna.

El pensamiento de jóvenes estudiantes chilenos: Un signo de la transición paradigmática

A continuación se presenta el pensamiento de jóvenes chilenos que surge de una investigación realizada con adolescentes escolares chilenos pertenecientes a establecimientos educacionales municipales, subvencionados y particulares privados, que atiende alumnos de sectores de nivel económico bajo, medio y alto, respectivamente. El propósito fue reunir antecedentes que permitieran conformar un registro sobre el discurso de los adolescentes, en torno a la concepción que ellos tienen acerca de la participación. Se trabajó con adolescentes que cursan los últimos años de la educación media del sistema escolar chileno.

El placer en la modernidad occidental, en el paradigma imperante, se aloja en cómo ocupar el ocio y el tiempo libre ligado a las industrias culturales y la ideología y práctica del consumismo. Es una manifestación centrada en el individualismo y la satisfacción personal. Para Baudrillard (1991) *“la modernidad no ha llevado a una transmutación de todos los valores, como habíamos soñado, sino a una dispersión e involución del valor, cuyo resultado es para nosotros una confusión total, la imposibilidad de reconquistar el principio de una determinación estético, sexual o política de las cosas”* (p. 5)

No obstante lo anterior, cuando los jóvenes estudiantes chilenos, se refieren

al tiempo libre, lo hacen desde un espacio que daría lugar a la participación que se configura sobre la base de expresiones que se manifiestan en relación a la solidaridad. Ésta dimensiona desde muchos aspectos que se traducen en una acción social que también se manifiesta de modo diverso.

La solidaridad es un concepto unido al sí mismo y permanece en la satisfacción personal. Lo anterior queda de manifiesto en la investigación *El discurso de los adolescentes escolares chilenos acerca de la participación* donde, para estudiantes de Educación Media, la solidaridad se relaciona, además, con los otros, desde los otros y para los otros. Se origina, así una acción social que nace en aparente contradicción: por una parte, se desarrolla a partir del tiempo libre y, por otra, sobre la base del tiempo ocupado de los actores. En el primer caso adquiere el sentido de una actividad complementaria, recreativa o de compañerismo. Se podría decir que es una manera de desarrollo personal en el tiempo libre y extra que se dispone. En la segunda instancia constituiría un espacio necesario de ocupar desde la responsabilidad que comporta el estar en sociedad. Es en este campo en donde el placer ha estado un poco oculto y se puede imaginar desde una perspectiva más ideal como algo más liberado.

Asumir una particular forma de ser de hombres y mujeres de nuestro tiempo, con una perspectiva utópica, que creen en la necesidad y en la posibilidad del cambio porque se discrepa del funcionamiento de la sociedad actual, con sus injusticias y promesas incumplidas, es una necesidad de la juventud en nuestro país. Lo refleja su discurso sobre su participación como sujetos sociales y como actores, en planos concretos a partir de la familia, pares y escuela, la que está enmarcada por el habitus como esquemas generadores de percepciones de acciones, estilos de vida, formaciones y validaciones de comportamientos observables al interior de grupos de diferente status socio-económico, en

un contexto histórico y social específico (Bourdieu y Passaron 1991). Para algunos, existe interacción entendida como espacio de libertad donde se manifiesta una participación dinámica reflexiva entre los actores que se desenvuelven en él. Estos espacios muestran satisfacción por lo realizado, ejercicio de autonomía y superación personal, notorio interés por generar instancias de participación. Otros perciben espacios restringidos con contextos aparentes para el ejercicio de la libertad, donde se ofrecen opciones que no son tales, sino que se encuentran frente a la disyuntiva de *lo que los adultos ofrecen o nada*. Desde ahí, se genera un acatamiento entendido como un espacio de no libertad cuya expresión es la obediencia o aceptación acrítica de normas por parte de los potenciales actores de ese espacio (Romeo et al., 2002)

Los siguientes fragmentos dan cuenta de estos espacios restringidos, donde los adultos no generan un real espacio de participación y pareciera que no existe la voluntad de hacerlo. Lo anterior va generando actitudes de no compromiso por parte de los y las estudiantes:

-“Querían que se disolviera el Centro de Alumnos. El director no quería que existiera [...], porque [se] daba la opinión; se tenían muchas ideas. Se querían hacer muchas actividades. Como al Director no le gusta que haya participación, lo quería sacar. Pero... hubo mayoría de votos de los alumnos [por dejarlo]. Así es que se quedó el Centro de Alumnos”

-“En mi Liceo fue igual que las elecciones presidenciales, con cajita y todo. Mi curso ha salido ya como tres veces en el Centro de Alumnos. Nunca ha tenido problemas con el Director, siempre que tengamos la autorización de los apoderados. De hecho, a veces, el propio Director participa con nosotros” (Romeo et al., 2002, 74)

Se aprecia en los discursos de los y las estudiantes de colegios de sectores económicos bajos, que perciben actitudes de estigmatización de parte de los adultos. En éstos, la participación se reduce a un obedecer lo que señalan otros. Se realizan acciones sin un ejercicio de libertad, no hay consideración de las expectativas propias. Esta situación da origen a la marginación, en donde los actores no utilizan los espacios de libertad y se desvinculan de la interacción porque las opciones que se ofrecen no responden a sus intereses ni necesidades. Como ocurre con la percepción que tienen los jóvenes con los espacios de participación otorgados por la política:

-“Es que a mí, personalmente, no me interesa participar en política, porque toda está muy sucio, entonces si uno se mete se ensucia”.

-“Es que uno se mete en política y uno igual tiene su pensamiento, y metiéndose ahí, se va a ensuciar igual, aunque uno quiera cambiar eso, uno no va a poder”.

-“Pero es que ellos no tienen porque ensuciarte a ti, uno tiene su fuerza de voluntad. No porque los demás sean sucios, me van a ensuciar a mí”. Pero... es que nosotros opinamos esto, porque somos jóvenes y todo joven tiene como la revolución adentro. Entonces uno quiere cambiar. Pero... uno cuando llega a adulto, quiere mantener las cosas como están. ¡Eso es lo que pasa! El sistema está así, y llegando a una edad, uno prefiere mantenerse así y no seguir cambiando”.

-“Si veo que los candidatos no son responsables, entonces, no estoy ni ahí”. (Romeo et al., 2002, 78)

Estos discursos expresado por estudiantes chilenos en el año 2002, constituyen el germen de lo que se venía gestando en los establecimientos educacionales, especialmente del sector municipal. El sis-



tema político no supo leer en expresiones como estas el descontento que se venía incubando en la juventud.

Llaña y Escudero (2001) señalan que los y las jóvenes expresan su molestia frente a la sociedad cuando los adultos les señalan sus pautas culturales exponiendo e incluso imponiendo sus puntos de vista. Así se va dando un sentimiento de *no pertenencia* que se refleja en la expresión *<no estoy ni ahí>* muy utilizada por la juventud chilena.

El estudio profundo de los problemas económicos y sociales deja a la luz una multiplicidad de causas y efectos que se explican por los análisis estructurales que están fuera del paradigma vigente. La naturaleza de los hechos y procesos que se abordan tiene cualidades propias y se enlazan en una espiral, en sistemas abiertos que se sustentan en su propia dinámica y desarrollo (Fals Borda, 2009). Es el momento de ocuparse de hombres y mujeres que no tienen acceso a parte del mundo de signos escritos y no pueden acceder a otros mundos, entre ellos, el mundo del conocimiento (sistematizado) y el mundo de la conciencia (crítica), el cual no se transmite, sino que se construye, en la medida que el acto educativo no consiste en una transmisión de conocimientos: es el goce de la construcción de un mundo común (Freire, 1985). Para que esta idea se materialice, es necesario cambiar el concepto de solidaridad imperante, el que ha estado presente en los países capitalistas desarrollados por medio de las políticas sociales del Estado-Providencia.

La noción de asistencialidad está incorporada en algunos sectores de la sociedad, como se evidencia en el concepto que tienen jóvenes pertenecientes a colegios de a los ingresos económicos que forman parte de sistema educativo en Chile. Para ellos la solidaridad es considerada como actos de generosidad hacia personas o instituciones que se perciben como necesitadas o carenciadas, predominando

la satisfacción de necesidades materiales, no se manifiestan intenciones de atender necesidades afectivas o de otro tipo. No obstante, la solidaridad siempre implica satisfacción personal por generosidad, o simplemente por gusto, interacción con los pares e incluso recreación.

A través del discurso se puede apreciar que los y las jóvenes consideran el respeto y la justicia como factores intervinientes en la generación de la solidaridad, así como la tolerancia y la valentía cívica serían agentes que posibilitan una genuina participación. (Romeo et al., 2002)

La pertinencia curricular se establece sobre la base de un conocimiento de la realidad a partir de lo cotidiano. En palabras de Eisner (1994) el currículo debe tener sentido para los educandos, ellos tienen que apreciar, en sí mismos, la conexión entre lo que viven en la escuela y la vida que llevan fuera de ella. El conocimiento se construye socialmente, de manera dialéctica. Esto quiere decir que en cuanto el sujeto produce la realidad se produce a sí mismo, donde la realidad es entendida como una cualidad propia de los fenómenos que reconocen los sujetos, independientes de su volición, que tiene presencia en el mundo de su cotidianidad. La realidad de la vida cotidiana se entiende como una interpretación de los sujetos, tiene significado subjetivo en un mundo coherente, originado en sus pensamientos y acciones y que a través de procesos subjetivos construye un mundo intersubjetivo del sentido común. Es también un mundo compartido con otros semejantes o diferentes quienes organizan su mundo del aquí y el ahora, estableciéndose una correspondencia recíproca entre significados y sentido común (Romeo et al., 2002)

Conclusiones

La sociedad se está moviendo hacia un paradigma diferente, con características opuestas al capitalismo, consumismo e

individualismo, que son las que predominan actualmente y son reproducidas por los sistemas educativos. La posibilidad de situarse en un nuevo contexto abre la puerta para imaginarse una sociedad diferente, en donde lo que en la modernidad no se consideró, sea el centro de este nuevo orden: comunidad, solidaridad y autonomía. La responsabilidad también adquiere una dimensión diferente, porque es necesario asignar responsabilidades a la relación entre lo que corresponde a la responsabilidad compartida y lo que corresponde a la consecuencia de compartir. En el funcionamiento actual del sistema las consecuencias negativas de la tecnología, por ejemplo, afectan en primer lugar a los grupos sociales que no han tenido responsabilidad ni en los proyectos ni en la ejecución de las acciones que las causaron. Lo mismo sucede con las decisiones en el orden económico, educacional, entre otros. Individuo y colectividad son los extremos en el trayecto de la responsabilidad, que implica discriminar y establecer criterios entre los diferentes grupos sociales que están en este trayecto. Es aquí donde se halla el gran problema.

Otra dimensión importante que se evidencia en este cambio paradigmático es el requerimiento de poner en discusión la figura impuesta por el discurso político moderno, en el que se entiende la política sólo en relación con la ciudadanía. Esta es una idea muy reducida de la política que deja al margen otras áreas de la práctica social donde los ciudadanos no tienen participación y que constituyen, hoy día, una de las demandas más importantes de los movimientos sociales.

Si se acepta el tránsito paradigmático planteado por Santos (2003) la sociedad y todas sus instituciones enfrentan el problema de cómo situarse en un contexto diferente. La escuela, por ejemplo, está desbordada por las demandas de sus estudiantes, quienes no encuentran en ella lo que denominan espacios de libertad, espacios que permitan expresar

una participación dinámica y reflexiva entre todos sus actores. Constituye una demanda el evolucionar hacia propuestas educativas más inclusivas, con una mirada más holística y énfasis en el conocimiento-emancipación con una clara relación entre sujetos. En este conocimiento la solidaridad constituye una forma central de saber, se construye en la comunidad sobre la base de generar reciprocidad en la construcción y reconstrucción de la subjetividad. En este nuevo orden el investigador juega un papel importante para abordar los problemas sociales, porque la ciencia moderna ya no constituye la única posibilidad de comprender la realidad. El investigador puede ser sujeto y objeto de la investigación al mismo tiempo, lo cual le permite acercarse a su trabajo en diferentes ritmos, tiempos y espacios.

Santos Guerra (1996) dice que una sociedad democrática requiere de una escuela entendida como una comunidad participativa. En este sentido la escuela sería un espacio social donde existan criterios de participación establecidos sobre la base de los sistemas democráticos. De acuerdo con este planteamiento, la escuela es la que debe crear instancias y prácticas educativas que contribuyan al desarrollo en sus alumnos y alumnas de actitudes y habilidades que les permitan desarrollarse y desarrollar espacios democráticos. El rol de la escuela en este nuevo paradigma debería formar a los estudiantes en la práctica de la democracia, para que en el futuro asuman las ideas y hábitos democráticos. En este contexto, la escuela se transforma en un instrumento para consolidar y optimizar la democracia. Siguiendo a Morín (2001), si no se generan comportamientos democráticos y una socialización oportuna que implique coyunturas de participación responsable, los sujetos no estarán en condiciones de asumir el valor de la solidaridad.

El quehacer de la escuela se enmarca en la formación de un ciudadano capaz, autónomo, honesto, responsable y solidario, a la luz de principios fundamentales



como son la libertad, la igualdad y la solidaridad. Gimeno S. (1999). La educación tiene la exigencia de formar a la persona en un contexto valórico, y esto implica que la escuela deba explicitar en su propuesta educativa cuáles son las actitudes que deben evidenciar los alumnos, alumnas y todos los integrantes de la comunidad educativa respecto de los valores declarados. Es importante considerar en esta idea que la acción educativa significa un proceso de convivencia e interacción que es mediado por la experiencia e historia personal que posee de cada uno de los integrantes de una comunidad educativa. Por consiguiente, se requiere una puesta en común de nuestras visiones para poder llegar a compartir miradas congruentes, respecto de los derechos y deberes que involucran los valores que se sustentan. Esto representa un proceso de reflexión personal y colectiva en el que está presente el principio de *libertad*, entendida como un derecho que involucra separación de la violencia, pero implica también un deber en el que se manifiesta la sinceridad de las creencias que cada uno profesa (Sánchez Torrado, 1998)

Uno de los desafíos de la educación es escuchar a los adolescentes escolares, porque ellos están viviendo las características de una cultura materialista, pragmática y materialista que no les gusta. Esta manifestación cultural está presente en todo lo que los rodea: la familia, las instituciones escolares y todas de las que ellos forman parte. Es una expresión de la postmodernidad donde queda en evidencia la inseguridad, desconfianza y decepción originadas en expectativas no satisfechas por los avances científicos y tecnológicos, como se observa en los discursos de las y los jóvenes, donde se manifiesta el descontento y el sinsentido que para ellos tiene tanto el sistema social como el educativo. Sienten que no hay respuesta y los adultos y autoridades

no perciben que se empieza a gestar un malestar entre la juventud producto de las grandes inequidades del sistema económico. Este malestar tendría una de sus primeras manifestaciones en el movimiento denominado de “Los Pingüinos”, y alcanzaría su máxima expresión entre los meses de junio y diciembre de 2011.

Otro de los desafíos es formar personas con sentido de comunidad y respeto por la autonomía, asumiendo, de acuerdo con Ritzer (1994), que los jóvenes son capaces de reflexionar sobre las cosas que hacen o dejan de hacer exponiendo a los otros sus acciones; reflexividad que explicaría en parte el acontecer de la vida cotidiana. Creando espacios que permitan a los jóvenes expresarse como lo demandan en sus discursos:

“Los jóvenes participan y muestran sus ideas porque de repente están en desacuerdo con algo y no lo dicen y obvio que así no funciona, entonces, la idea es como... si está en desacuerdo con algo, proponer algo mejor que lo arregle y participar”.

“Aparte de que de repente uno cree que todos van a decir, todos van a hablar o a nadie le va a gustar mi idea porque nadie lo hace, pero si a lo mejor yo tomo la iniciativa algunas personas también se van a dar cuenta que sí, que está bien y me van a apoyar y se les va a ir como la vergüenza o el miedo a seguir con esa idea”. (Romeo et al., 2002, 129)

Este planteamiento de los jóvenes reclama un cambio fundamental en las propuestas curriculares, las que privilegiarán el desarrollo humano con un equilibrio entre lo cognitivo y lo socio-afectivo. Propuestas pedagógicas transformadoras que tengan como eje la calidad humana y como se expuso anteriormente, el desafío de soñar con un mundo más justo, fraterno y humano.

Bibliografía

- Baudrillard, Jean. (1991). *La transparencia del mal. Ensayo sobre los fenómenos extremos*. Traducción Joaquín Jordá. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre. y Passaron, Jean Claude. (1991). *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- De Souza, Santos, Boaventura. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia, Volumen I: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- De Souza, Santos, Boaventura. (1998). *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Deleuze, Gilles. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*, en Ferrer C., (comp) El lenguaje literario, 7º 2, Montevideo: Editorial Nordan.
- Durkheim, Emilio. (1979). *Educación y Sociología*. Bogotá: Editorial Linotipo.
- Eisner, Elliot. (1994). *Cognición y currículo*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fals Borda, Orlando. (2009) *Una sociología sentipensante para la América Latina*. Bogotá: CLACSO y Siglo del Hombre Editores.
- Freire, Paulo. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Buenos aires: Siglo XXI.
- Gimeno, José. (1999). *¿Qué es una escuela para la democracia?, Cuadernos de Pedagogía*, N° 275, Barcelona: Praxis
- Gleick, James. (1987). *Chaos. Making a new science*. New York: Viking
- Hayles, Katherine. (1993). *La evolución del caos*. México: Gedisa Editorial
- Lipovetsky, Gilles. (2000). *La posmodernidad según Lipovetsky / Filosofía contemporánea*. Madrid: Anagrama.
- Llaña, Mónica y Escudero Ethel. (2001). *Establecimientos educacionales en conflicto: grupos de resistencia en su interior*. En: Revista Enfoques Educativos. Vol 2. N° 2. Santiago: Depto. Educación, FACSIO. Universidad de Chile.
- Lyotard, Jean François. (1992). *La estética postmoderna – Taciturno*. Valladolid: Trotta.
- Marín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Ritzer, George. (1994). *Teoría sociológica Contemporánea*. México: McGraw Hill.
- Romeo, J., Llaña, M., Fernández, F., San Martín, A., Corvalán, M., Fonseca, E., (2002). *Programa de Investigación Discurso de los adolescentes chilenos (DAECH). Segunda etapa: Discurso acerca de la participación*. Departamento de Investigación y Desarrollo. Vice-rectoría de Asuntos Académicos: Santiago: Universidad de Chile. Proyecto SOO-02/2.
- Santos Torrado Santiago. (1998). *Ciudadanía sin Fronteras*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. (1996). *La democracia un estilo de vida* en: Cuadernos de Pedagogía N° 251. Barcelona: Praxis.
- Stenhouse, Lawrence. (1984). *Investigación y desarrollo en el currículo*. Madrid: Morata.
- Touraine, Alain. (1995). *Crítica de la modernidad*, México: Fondo Cultura Económica.
- Vattimo, Gianni. (1990). *La sociedad transparente*. Barcelona: Paidós
- Weber, Max. (1998). *Lo político y lo científico*. Buenos Aires: Alianza.

La deserción precoz y temprana en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, una mirada desde los protagonistas y el impacto en su proyecto de vida¹

RODRIGO J. CARVALHO VALENCIA²

Resumen

Cada año en Colombia, casi el 48% de la población universitaria se retira sin terminar la carrera. La tasa más alta lo hace por razones económicas. Otros se retiran porque no comprenden las políticas de la institución, o porque no se sienten a gusto con compañeros y profesores. En el Politécnico Jaime Isaza Cadavid cada semestre, un promedio de mil estudiantes salen de la institución. Muchos de ellos no llenan el formulario de cancelación y se van “sin dejar huella”. En las estadísticas del Departamento de Planeación dice que la principal causa es la incompatibilidad laboral, mientras que la causa “otros” llega al 27%.

Esas personas nunca dicen qué pasó o por qué. Esta investigación cualitativa busca encontrar aquellas personas que se retiraron antes de terminar su primer (deserción precoz) o el segundo semestre (deserción temprana); conocer sus sentimientos cuando tomaron esa decisión y cómo afectó sus proyectos de vida y sus vidas laborales, académicas y familiares. Estas son sus historias, las conclusiones y las sugerencias para una política de retención.

Palabras clave: Estudiantes, deserción, universidad, suicidio, decisión, retención, proyecto de vida.

The early attrition and early at the Polytechnic Colombian Jaime Isaza Cadavid in Medellin, a view from the players and the impact on your life plan

Abstract

Each year in Colombia, almost 48% (MEN, 2010, 3) of the University students dropout from their careers. The highest rate is because economic matters. Others quit because they don't understand the institution politics or because they don't feel comfortable with their mates o teachers. In Politécnico Jaime Isaza Cadavid each semester, an average of one thousand students quit

¹ Recibido: 09 de enero del 2012. Aceptado: 27 de febrero del 2012.

² Rodrigo J. Carvalho Valencia. Comunicador social-Periodista de la Universidad Pontificia Bolivariana. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Docente de cátedra del Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín y del Tecnológico de Antioquia en las áreas de inglés y Lengua Materna. Correo Electrónico: rodrisopas@hotmail.com

from the institution. A lot of them did not fill the cancellation form and, they leave the institution “without trace”. The Planning Office says the main cause is work incompatibility (almost 50%); while the reason “others” is 27%³. Those people never say what did happen or why. This qualitative research try to find those people who retired before they finished their first semester (sooner dropout) and the second semester (earlier dropout); to know their feelings when they took that choice and how that decision affected their life project and their work, academic and familiar life. These are their stories, the conclusions, and suggestions for a policy of retention.

Keywords: Students, dropout, university, suicide, choice, retention, life project.

Introducción

Hablar de la deserción estudiantil en Colombia es tocar un tema que afecta a todos: las escuelas, los colegios, las universidades, la sociedad, el gobierno... y a aquellos que se retiran, incluidas sus familias y amistades.

Si bien se ha realizado muchas investigaciones sobre el tema, por lo general éstas se quedan en los datos estadísticos y pocas veces se centran en el alumno, en sus percepciones y sus sentires con relación no sólo a la institución misma, sino con respecto a la carrera o a los profesores o a los compañeros y hasta con su vida misma como futuro profesional y miembro de un grupo social.

Explorar la deserción desde estos aspectos, me ha llevado a ver que las variables cuantitativas se convierten en razones particulares que bien pueden ser toda una historia de vida en la que quedan involucrados no sólo el estudiante; también su familia, sus amigos, compañeros; hasta la sociedad misma.

Cada semestre un promedio de mil estudiantes abandona el Politécnico Jaime Isaza Cadavid de Medellín, ya sea para no volver a estudiar y dedicarse a otras formas de “progresar” en la vida (proyecto de vida); o para irse a otra institución que

tiene lo que, a su parecer, el Politécnico no puede brindar.

Motivos para desertar son muchos. Van desde el bajo rendimiento académico hasta la planta física de la institución. Cada una de esas variables tiene raíces profundas en el ambiente familiar y social del estudiante.

Este es el trabajo realizado con estudiantes que en su momento estudiaron en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid y que por diversas razones, decidieron suspender sus estudios; ya fuera para continuar en otra institución o para dejar “para más adelante” la continuación de los mismos. Estas son sus percepciones. Lo que sintieron, los que piensan de su futuro y de qué manera esa decisión les ha afectado en su proyecto de vida.

Las invocaciones

Durante diez años he ejercido como docente de educación superior. En el Politécnico Jaime Isaza Cadavid lo hago desde hace ocho años. También he enseñado en otras instituciones: Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM), Universidad Nacional Abierta a Distancia (UNAD), Universidad Minuto de Dios, Universidad Cooperativa de Colombia, Tecnológico de Antioquia y Cedecómputo. Con el tiempo

3 Tomado de la página www.politecnicojic.edu.co Departamento de Planeación. Acerca de la deserción entre los años 2006 y 2010-2. Consultado en Septiembre de 2010.



he identificado en cada institución un tipo de personaje que llega allí a realizar su carrera. Hasta el punto de tener sus “retratos” (algo así como una tipología) en la se pueden distinguir sus intereses, sus expectativas y sus opiniones en torno, no sólo a la institución donde estudian sino comparándola con otras de la ciudad.

Todo comenzó por un correo electrónico que me llegó acerca de cuántos estudiantes se necesitan para cambiar un bombillo en las universidades de Medellín. Era un correo bastante jocoso en el que, de alguna manera, quienes al leerlo no sólo reían, sino que reconocían las universidades aludidas. Luego, después de revisar más correos del mismo, encontré que en otros países como Costa Rica, Argentina y Chile, también tenían el mismo chiste adaptado a sus propias instituciones de educación superior.

A partir de ese momento quise saber si realmente existe un sujeto en cada universidad; si cada entorno tiene sus sujetos. Las primeras aproximaciones me dieron pistas de que sí. Había que realizar encuestas y establecer parámetros para determinar si en realidad había un tipo de estudiante para cada universidad o si cada universidad requiere un tipo de estudiante.

Hubo un momento en que no supe cómo encontrar ese sujeto particular (el “Homo Politechnicus”) sin caer en estereotipos faltos de rigor científico (al menos cualitativo y etnográfico). Así que me incliné por conocer a otro sujeto no menos importante: el desertor del politécnico Jaime Isaza Cadavid. La inquietud comenzó a crecer una vez leí las estadísticas de deserción en el Politécnico que arrojaban un promedio de mil estudiantes por semestre. ¿Por qué se van? Fue la pregunta que surgió ante los números presentados por el departamento de planeación del Politécnico.⁴

Entonces comencé a preguntar entre algunos ex alumnos qué había pasado y comenzaron las historias de vida. Razones despojadas de datos estadísticos que comenzaron a tener otros matices.

Luego indagué sobre el fenómeno y me encontré con que Spady (1970, 78) buscó las raíces de la deserción desde lo individual: *“El retiro universitario es una forma menos drástica de rechazar la vida social que el suicidio... Se da como resultado de una falta de interacción con los otros... falta de compatibilidad con el sistema social y el entorno”*. Vincent Tinto (1987, 12) se enfocó en los aspectos académicos: *“El estudiante evalúa los beneficios de permanecer en la institución y los costos personales (esfuerzos, dedicación) y si otras actividades son reconocidas como fuentes de mayor beneficio”*; Bean (1980, 159) destacó los aspectos institucionales: *“El estudiante interactúa con la institución, percibiendo lo objetivo: calificaciones, promociones, etc; y también lo subjetivo: como el valor práctico de las materias o de la carrera misma”* y Gaviria (2002, 4) en lo socioeconómico: *“el acceso a un plantel de buena calidad, aparte de incidir de manera notable sobre el rendimiento académico, es un privilegio casi exclusivo de quienes tienen dinero y pueden comprarlo. En otras palabras, los pobres raramente pueden comprar una buena educación para sus hijos, lo que contribuye a concentrar las oportunidades y a retardar la movilidad social”*.

Tinto, un investigador norteamericano, quien lleva más de 50 años estudiando el fenómeno y sobre el que ha formulado algunas teorías, destaca que los procesos de acomodamiento de los estudiantes con relación a su paso por la universidad pueden influenciar en sus decisiones de si continuar en el claustro o, como sugiere Durkheim (1899, 136), *“...no se adelanta cuando no se marcha hacia algún fin... perseguir un fin inaccesible es condenarse a un perpetuo estado de descontento”*. Esto invita al estudiante a cometer un suicidio académico porque las circunstancias

4 Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Oficina Asesora de Planeación. www.politecnicojic.edu.co, consultado en Julio 31 de 2010.

lo “acorralan”; por lo tanto, “suicidarse” (en nuestro caso, desertar) es una forma de abandono de las situaciones que incomodan a la persona que lo comete.

Más adelante, en la “Era del Vacío”, Lipovetsky (1986, 65), plantea un panorama más desolador: *“La deserción como una forma de suicidio de una sociedad que lo tiene todo y ya no le importa porque lo que realmente importa es el instante, algo así como una falta de compromiso de las personas consigo mismas y con la sociedad, la que ya con sus reglas y objetivos no es más el sueño dorado de estudiantes y profesionales”*.

Vienen, luego los estudios cuantitativos sobre la deserción. La mayoría de las universidades colombianas vienen estudiando el fenómeno que ha tenido sus altibajos a lo largo de la historia, pero que en los últimos años se ha hecho más notorio porque afecta, desde los planes gubernamentales de ofrecer educación para todos; se afecta la comunidad (¿la sociedad?): otra persona más en las calles; se afecta el grupo familiar: es una carga económica más para la familia; hasta aspectos económicos para la institución (solo con los mil estudiantes que se retiran por semestre del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, la cifra que se deja de percibir supera los 700 millones de pesos, eso sin contar los gastos que cada estudiante genera), además que con el retiro del estudiante, otros estudiantes que sí querían estudiar no lo lograron; para los docentes puede resultar perjudicial porque disminuyen las posibilidades de nuevos empleos.

A comienzos de 2010, el Ministerio de Educación Nacional emitió su boletín número 14 en el que manifiesta la preocupación nacional por el fenómeno de la deserción (48% de los estudiantes universitarios se retira antes de terminar la carrera).

En 1996 la Universidad de Los Andes de Bogotá creó una base de datos nacional para detectar el fenómeno con las universidades del país llamado SPADIES

(Sistema para la prevención y análisis de la deserción en las instituciones de educación superior). Hasta el momento hay 238 instituciones adscritas al sistema. Con base en estos datos, el Ministerio de Educación ha propuesto programas de retención que incluyen asesorías psicotécnicas para bachilleres, préstamos blandos y, en combinación con la empresa privada, préstamos condonables y becas. A su vez, las universidades han propuesto estrategias de retención con el objeto de disminuir las cifras de deserción. En algunos (como en el Instituto Tecnológico Metropolitano, se optó por hacer seguimiento de los estudiantes con las familias de éstos para saber de su comportamiento)

En Medellín la Universidad Nacional (2005), Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2008), EAFIT (2008), la Universidad de Antioquia (2005) y la Universidad de Medellín (2007). En Bogotá están las investigaciones de Universidad de La Sabana (2004), Los Andes (2007) y Universidad del Rosario (2007); también hay otra de la Universidad de Cartagena (2007) en Bolívar y otra de la Universidad de Los Llanos (2006)

El promedio de deserción en estas instituciones varía entre el 15 y el 18%. Cada una hizo un rediseño de las políticas de retención que incluyen facilidades de pagos en aquellas cuyo motivo principal de retiro fue el económico; mejoras en la atención para los universitarios, capacitaciones para “asumir” la universidad; facilidades con Bienestar universitario para disminuir el costo de los pasajes (convenios con las transportadoras); algunas instituciones, como el Politécnico, implementó darles el almuerzo a aquellos estudiantes con menos recursos.

En 2005 la facultad de ingenierías de la Universidad de Antioquia realizó una investigación para responder al interrogante del número de deserciones en el claustro y descubrió, que gran parte de éstas eran de índole académica, pero con mayor énfasis en lo interinstitucional;



esto es, que salieron de la Universidad para irse a otra institución (59.6%); sólo el 7% adujeron problemas económicos. Ese porcentaje de deserción interinstitucional se debe, más que todo, a problemas de orden público que afronta constantemente la universidad. El promedio de duración de una carrera es de 6 años, incluido el tiempo que se “pierde” con los paros y las protestas.

El Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín (2006) realizó su estudio sobre la deserción. El resultado fue de un 17,3% (Alerta Estadística, 2007)⁵ durante el segundo semestre de 2006. Se había incrementado la deserción con relación al semestre anterior, que fue del 15,8%. Sin embargo, en una nota aparecida en el Tiempo, para 2008 índice fue de 11%, después de implementarse algunos programas de retención entre los que se incluye una política de alivio en las matrículas y facilidades de pago semestral.⁶

La Escuela de Administración y Fianzas – EAFIT (Montes Gutiérrez, 2010) realizó una investigación cuantitativa en torno al tema y se determinó que, en su orden, los motivos de retiro principales fueron en su orden: la elección errónea de la carrera, el rendimiento académico, el factor económico y el costo de oportunidad por trabajar y emprender un negocio (incompatibilidad horaria).

La Universidad Nacional publicó una investigación sobre la deserción en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid entre los años 2000 y 2006 (Maya Guerra, 2008, 57-58) en donde destaca:

“De acuerdo con los resultados un 25 % de los encuestados reportaron razones de tipo financiero para su retiro y un 29% reportaron razones laborales, mientras que un 25% expusieron razones estrictamente

laborales y un 19.5% razones estrictamente financieras. Un 48% no tuvieron razones ni financieras ni laborales. Por otra parte un 11.5% argumentaron razones institucionales y un 19.5% por razones académicas. De estos un 6.5% lo hicieron por razones estrictamente institucionales y un 12% por razones estrictamente académicas. Un 72.5% no tuvieron razones ni institucionales ni académicas”.

Después me di cuenta que los autores y las investigaciones tenían como objeto estudiar el fenómeno y sus resultados (investigación cuantitativa) y que pocos (o ninguno) se han preocupado por escuchar las voces, a no ser por los formularios que se deben llenar a la hora de cancelar un semestre; pero, ¿Y esos que nunca llenaron formularios y que “desaparecieron” de las aulas de clase sin un adiós, sin una razón. Estos son los que Rivera (1996) califica de “desertores precoces.”

Según las estadísticas la mayoría de las deserciones ocurren en los primeros tres semestres. Esto se debe, más que todo, a que el sujeto no tiene muy claro cuál es el objetivo de su ingreso a la universidad. Para algunos es una alternativa mejor que quedarse en casa esperando el ingreso a otra institución. Para otros es ir a “ver” si se ajusta a la expectativa.

La mayoría de las investigaciones apuntan a que el estudiante recién egresado del colegio no fue capacitado para enfrentar un cambio en la disciplina y en los estilos de estudiar, de calificar, de relacionarse con sus pares.

Aunque los retiros académicos ocurren también en los semestres superiores, las causas de éstos van más ligadas a variables de tipo laboral (cambios de horarios o traslados) o económico; pocas veces tiene que ver con lo académico.

El retiro académico (que puede ser deserción o mortandad académica) conlleva unos efectos negativos para el estudiante, para su entorno, para sus

5 Oficina de Planeación. **Alerta Estadística**. Año 4, N° 13, Mayo 2007.

6 El Tiempo. Sección: Nación. Noviembre 28 de 2009.

relaciones sociales y para la universidad misma. Y siguiendo con los enunciados de Durkheim (1899) sobre la anomia y el suicidio se vislumbra un panorama triste para el estudiante que se retira; sin embargo algunas de las entrevistas plantean casos contrarios: se retira porque no era capaz, porque fue un elección errónea, porque hay que esperar a tener un poco más de madurez para enfrentar esa responsabilidad.

Lo que pretendía la investigación era mostrar las historias de aquellos que vivieron la deserción en carne propia, escuchar sus opiniones en torno al fenómeno, si realmente se sienten menospreciados por la sociedad, o simplemente consideran que su decisión fue un “alto en el camino” para esperar mejores oportunidades, sean éstas de carácter económico o académico.

Al buscar, entre las expresiones de esos estudiantes, cómo cambió (o si no cambió) su “proyecto de vida” cuando decidieron que no seguían “luchando” contra un montón de “problemas” que pasan por los de carácter académico, laboral, económico, encontré voces que hablaban de sus inconvenientes, de sus visiones.

Algunos entrevistados estuvieron en clases en el Politécnico porque no querían quedarse un “semestre vagando” o “mientras espero pasar a la de Antioquia y ésta es la más barata de todas”. Hay quienes apuntan a considerar que la universidad no tiene nada qué enseñarles salvo la “legalización” de un título que les dé “estatus” profesional; porque lo demás ya lo saben.

Sin embargo, como dice Bourdieu (1991, 49), a veces *“las expectativas de los estudiantes pueden estar matizadas por otros referentes más ocultos que tienen que ver con sus entornos sociales, familiares y sociológicos”*. Así que se hace necesario buscar interpretaciones a esas respuestas “inconscientes” que lo que hacen es reflejar formas de asumir la vida que provienen de los primeros

estadios vitales en el seno de la familia o en la escuela.

Las gramáticas...

En la medida que me adentraba en las entrevistas pude encontrar otras opiniones, otras visiones acerca del tema. Para alguno fue simplemente un cambio de lugar de estudio. El Politécnico no colmaba las expectativas, o en otro caso: “Yo no esperaba quedarme allí, era nada más para tener qué hacer mientras pasaba a la de Antioquia”.

A partir del proceso de escucha e interpretación de las entrevistas (un total de 20 realizadas al azar) practicadas con estudiantes que se retiraron antes de finalizar el primer semestre (deserción precoz) se trata de “leer” sus respuestas, mirar sus vidas para tratar de comprender la razón de sus decisiones que, como ya se dijo, pueden no ser de carácter negativo; que bien pudieran ser de carácter práctico (toda vez que las decisiones tomadas podrían resultar beneficiosas a mediano o a largo plazo).

El propósito fue describir situaciones y eventos relacionados con la deserción en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno o fenómenos a investigar. Esto es, en un estudio descriptivo se seleccionan entrevistas de profundidad y con base en las respuestas se hace una panorámica en la que lo importante son las voces de aquellos que resolvieron salir de la universidad aun sin terminar sus estudios; o, como en los que salen antes incluso de iniciar el semestre, para que cuenten qué ocurrió en realidad y no como lo plantea el dato estadístico.



La parte más difícil fue hallar estudiantes retirados. Hubo que buscarlos a partir de los relatos de otros o de las faltas consignadas en las planillas de asistencia; luego contactarlos y establecer las pautas para una entrevista a profundidad, a partir de un modelo de entrevista en el que se exploraban los datos personales y sociales relevantes.

Hablar de fracasos es aceptar que se hizo algo de manera equivocada. En este sentido algunos de los entrevistados manifestaron no haber perdido nada con salir de la carrera. En el caso de quienes estuvieron en el Politécnico a manera de “escampadero” eso fue todo. Un lugar que les permitió enfrentar de una manera menos estresante el proceso universitario, para luego retomarlo con ahínco en otra institución.

En el hogar los padres sueñan con el profesionalismo de sus hijos (que sea lo que yo no fui) y porque, según los cánones, ser profesional en este mundo competitivo es la mejor manera de tener “con qué” o de tener un futuro. Futuro que nadie dice qué es exactamente, lo mismo con el “tener con qué” (se habla de la inexactitud del mensaje –un mensaje poco claro–), se genera el miedo a equivocarse, miedo al fracaso.

Las voces..

Fran, la esperanza de un cambio para continuar

“Yo entré a esa carrera porque me gusta el fútbol y lo juego bien. En el barrio donde vivo puedo darles clase a los muchachos; pero el municipio me dice que debo tener una profesión (al menos una tecnología) para que me contraten como entrenador de niños. El problema es que no me la llevé bien con los profesores. Mire, en el primer semestre tuve problemas con Lengua Materna y con Matemáticas. Fuera de eso también

había una materia llamada Humanidades. El profe hacía leer muchos documentos y a mí me quedaba difícil leerlos y hacer los informes. Perdí tres materias de las seis materias con que comencé.

A mí me gusta estudiar; pero creo que los profesores no me tienen paciencia. Mire, hubo uno que me tildó de retrasado y eso me dio mucha ‘piedra’ por eso me le fui de la clase. Soy tan de malas que al semestre siguiente me tocó el mismo. Me tuve que salir.

Yo sé, profe, que en cualquier momento regreso. Ahora estoy consiguiendo la plata de la matrícula; aunque me da mucha “piedra” entrar de nuevo porque mis compañeros están muy adelante”

“No lo miran a uno, profe; especialmente los de matemáticas, llegan, llenan el tablero de fórmulas, hacen un ejercicio y nos dejan en el salón resolviendo”

Yadira: El futuro está en otras latitudes

“En mi pueblo, Quibdó, todos me decían que debía ampliar los horizontes. Chocó en un buen departamento, pero no hay futuro. Así que decidí venirme para Medellín y el mejor lugar era el “Poli” por la carrera de deportes. Además porque para los deportistas de alto rendimiento dan beca. Así que ingresé a Licenciatura en Deportes. De inmediato me dieron espacio en la selección de la universidad, una de las mejores a nivel nacional. El problema está que no puedo dejar el deporte de lado, pues son varios los compromisos deportivos a nivel internacional.

No me siento mal por dejar el Poli; al contrario, siento que mejora mi situación. Esa universidad me ofrece, no sólo estudio y la posibilidad

de jugar a nivel profesional, también me ofrece un salario y la expectativa de permanecer en ese país con mi familia”.

“A mí me gusta el Poli, es una universidad buena; el decano fue muy generoso al permitirme ingresar a la selección. Sé que habló con varios profesores para que me hicieran los exámenes o talleres cuando tuviera que ausentarme... Pero, mire, en Méjico me ofrecen de todo. Yo no sé como sea allá, pero me dicen que si juego bien y me comporto, las cosas pueden ser muy buenas.”

Luisa: Mientras esperaba pasar a la de Antioquia

“Tengo tres hermanos, todos ellos estudiantes universitarios. Mi mamá tiene una tecnología que no ejerce, y mi papá también es profesional en Administración, tiene mediana empresa. Así que siempre me ha gustado estudiar. Como en la casa cada uno tiene libertad para elegir, a mí siempre me gustó la Química, mis profes en el colegio me impulsaron a elegir esa carrera porque me iba bien en el laboratorio”.

“Hice el examen tres veces. Usted viera, profe, la primera vez no alcancé el puntaje de corte que para las ingenierías es de 68.300 puntos. No se imagina la sensación de fracaso, pues tenía a la mano exámenes de la de Antioquia, los hice y me iba bien.⁷ Entretanto ya había solicitado el ingreso al Poli y había pasado la entrevista; así que me matriculé. La segunda vez estuve a menos 50 puntos del corte; pero no quise abandonar. Ya la tercera vez pude

lograr el corte. Entonces me matriculé. En 2010-2 me matriculé a la de Antioquia y seguí en el Poli; pero no aguanté el ritmo. Dos carreras se hace muy difícil; más aún cuando una cree que las materias son iguales pero no, la exigencia en la de Antioquia era más fuerte (bueno aquí también), así que apenas aguanté dos meses en el segundo semestre. Me tocó retirarme.

“Lo bueno es que en esos dos semestres aprendí mucho; aunque de las materias del segundo semestre apenas me reconocieron dos. Además conocí buenos compañeros.

“Yo me metí a la Tecnología en el horario nocturno; así que pude compartir con gente mayor que yo (era la niña del salón) y que de verdad me colaboró mucho en las materias más difíciles

“En mi casa, nadie me dijo nada. Mi papá pagó con gusto el semestre en el Poli porque consideraba que era una buena manera de “adelantar” materias con relación a la carrera”.

Johanna: Es mejor en la Nacional... y más barato.

“No me sentía bien en el Poli. Me gustaban mis compañeros; pero sentía que no era lo mío. Además los gastos. No es lo mismo pagar setecientos mil pesos por semestre que pagar ciento ochenta en la Nacional; además, la calidad de la educación es diferente. Usted me perdona, pero en la Nacho⁸ el estudio es mucho más comprometido.

“No es que en el Poli las carreras sean malas, pero una se da cuenta que los profesores en la Nacho son más exigentes. Allá sí que hay que

7 En la universidad de Antioquia los exámenes de admisión se los quedan los estudiantes pues cada semestre varían y existen hasta tres o cuatro versiones, por lo que se convierten en documentos de estudio para los aspirantes. Esto no ocurre con la Universidad nacional.

8 Los estudiantes de la Universidad Nacional de Colombia-sede Medellín, la reconocen por “La Nacho”.



“mazear” mas, de lo contrario rapidito lo sacan de la U.

“Al principio me sentí rara en la Nacional. No sé por qué, pero los estudiantes son más comprometidos con el proceso. A veces siento que no tengo ni tiempo para recrearme. La función es estudiar para sacar adelante las materias. Además siempre existe la posibilidad de obtener una beca de honor si el promedio supera el 4,5 y eso hay que intentarlo, pues la matrícula queda en mil pesos por semestre. En el Poli no hay esa política. Becas son para los deportistas de alto rendimiento y que demuestren medallas en torneos nacionales o internacionales”.

**Javier: simplemente,
no se puede...**

“Me dediqué a ‘gozarme’ el semestre. Todo parecía muy fácil. Me junté con un grupo de compañeros y nos dedicamos a ‘rumbear’, a pasarla bien en el Poli, íbamos a piscina, jugábamos fútbol. A veces nos quedábamos en las escalas del Metro tomando cerveza. Al fin y al cabo allá no llaman a lista así que no hay peligro de cancelar por faltas de asistencia. Lo malo es que los profesores hacen sus talleres y yo no caí en cuenta de pedir que me ‘llevaran’ en algunos de ellos. Finalizando el semestre tuve que cancelar tres materias que las tenía muy perdido y traté de mejorar en las que me parecían más fáciles: Lengua Materna y Humanidades; pero no pude lograr el promedio. Perdí el semestre.

Ahora estoy aquí en este supermercado. Trabajo todo el día. Varios de mis compañeros de trabajo también estudian en otras universidades y me han hablado para que regrese; pero, la verdad, profe, no tengo ganas. Al menos no todavía... hasta que me responsabilice. Perder el

semestre también hizo que en mi casa no me dieran más nada para mí. El “cucho” me dijo que si quería estar en la casa debía ponerme a trabajar.

El trabajo en “La Vaquita” (el nombre del supermercado) es bastante agotador: uno arranca a las siete de la mañana y está saliendo a las ocho de la noche. Eso de lunes a sábado.

Me toca de empacador y a veces, me toca llevar los mercados a domicilio. Uno se gana sus pesos, pero no es suficiente para pensar en universidad. Una vez le dije al patrón y me dijo que sí, que estudiara nocturna; pero ahí me di cuenta que eso es bien difícil. Si así salgo bien cansado, cómo será estudiando de noche. ¿A qué horas descansa uno?.

“La verdad es que me gustaría estudiar. Quisiera volver al Poli, pero no hay la plata y, la verdad, me da verraquera regresar y ver a mis compañeros ya bien adelantados y uno apenas comenzando de nuevo. De pronto me meto a hacer una tecnología en otra institución, tal vez el ITM”.⁹

Edwin: No era mi carrera...

“Los profesores no sabían explicar. Perdí Matemáticas 1. El profesor entraba, escribía unas fórmulas en el tablero y se iba. Al final perdí y eso me rebajó mucho el promedio. Al siguiente semestre las mismas Matemáticas cambiaron: ya estaban enfocadas al tema de Contabilidad, así que aunque me tocó repetir fue como volver a verla por primera vez. La perdí de nuevo. Al verla por tercera, la materia estaba enfocada a ingenieros, así que era más especializada. Por poco la pierdo. Por eso, mejor me retiré. Este semestre

⁹ Instituto Tecnológico Metropolitano. Una institución universitaria adscrita al Municipio de Medellín. Según los estudiantes, una de las más baratas de la ciudad.

pasé a la Universidad de Medellín. Me inscribí a Contaduría. No quise cambiarme de carrera en el Poli porque no me parece que sea buena opción. Mis amigos dicen que es mejor la Medellín por los profesores; aunque algunos de ellos enseñan en el Poli, no sé por qué no son mejores allá que en la Medellín. LO otro es que con Ingeniería de Calidad tenía que relacionarme con la gente y a mí me gusta más la idea de tener mis empleados y no tener que relacionarme con ellos”.

“No me interesó hablar con nadie, pues no vi razón para quedarme; además, con haber obtenido la beca del Fondo EPM, pues lo mejor era buscar ingreso en la mejor universidad. En este caso la de Medellín. Mis compañeros y amigos dicen que tengo más posibilidades de conseguir un buen empleo si me acredito como egresado de allí. Claro que el “Poli” es bueno, pero la Medellín tiene mayor reconocimiento en el medio y con relación a esta carrera (Contaduría) y en Derecho. En cambio la carrera del Poli no es tan buena no están bien mirados... Y es que en realidad muchos compañeros se sienten un poco defraudados porque las materias no colman sus expectativas”.

Ana María, No era lo que anunciaban...

“Siempre soñé con la actividades aéreas y pensé que esta carrera me abriría las puertas para ser, al menos, auxiliar de vuelo y conocer muchos lugares. Mi pasión es volar. Pero al llegar a la universidad encontré que la carrera es para administración de terminales aéreas y me parece que no hay muchos lugares de esos para trabajar.

“Me di cuenta que en realidad esa carrera es como una carrera normal de administración y eso de volar es

mejor hacer la carrera de Auxiliar de vuelo. Lo que ocurre es que esa carrera es más costosa y no hay tanto dinero para pagarla. Yo creí que en Poli lo podría conseguir, pero me equivoqué.

“Ahora estoy pensando en recoger el dinero para meterme a la academia de Aviación.”

Alejandra: Primero el trabajo...

“A mí me gusta el estudio, pero ya ve. No se puede, más cuando una tiene que estar al frente de la empresa. Mi papá tiene una empresa de confecciones y yo soy la que hace todo allá. Así que no pude acomodar las materias que me asignaron, porque a veces, especialmente en las noches, tenía que trabajar y no podía atender las clases.

“No me siento mal por no poder seguir estudiando, pienso que tal vez mas adelante me meta a terminar la carrera; pero, vea, cada día que pasa pienso que esa carrera no me va a servir para mi futuro.

Es decir, no es que no sirva, es que por ahora debo sacar adelante la empresa familiar. Mi papa quisiera, pero dígame, ¿Quién se va a poner al frente?; por ahora soy yo. Me da susto saber que me voy poniendo vieja para reiniciar la carrera; pero tengo confianza que en el momento que reinicie sí voy a terminarla. Y sé que de pronto tenga manera de ejercerla.”

Juan Fernando ¿Para qué esas materias...?

“Al principio me gustó la idea de ser “agropecuario”, me soñaba con los conocimientos propios para mejorar el ganado de la finca. Tenía facilidad para practicar lo que aprendiera en el Poli. Era una ventaja.

“La cosa cambió cuando vi las materias del primer semestre. Yo



pensaba que al ser una tecnología uno arrancaba de una vez a “ver” materias relacionadas con la carrera, en mi caso, con el ganado. Pero no. Matemáticas, Química, Humanidades, Geometría, y en casi todas, nada que ver con ganado o por lo menos aplicadas a la agropecuaria.

Pero mi peor relación fue con esas materias Química y Matemáticas. Por ellas no seguí en el Poli... No sé, tal vez era que los profesores no llegaban con su discurso. A veces veía que la profe de Química era muy ‘cerrada’ en sus conceptos, muy escuelera...

“El de matemáticas es que llegaba, escribía un ejercicio en el tablero y se iba. Muy pocas veces lográbamos hablar con él.

“Había otro problema: Yo trabajo, profe, porque así me sostengo. Pero el problema es que en el primer semestre el sistema del Poli asigna las materias no según la necesidad sino como salga. Así que me tocaba ver materias en la noche, en la mañana, al mediodía, tuve una a las dos de la tarde. Tuve que hacer muchas ‘marañas’ para poder asistir a las materias y también para hacer mi trabajo, que también es de horarios extendidos.

“Entonces me salí. No quise seguir. No sé, profe; es que de pronto la edad no contribuye y me parecía que ese primer semestre era algo así como “perder un tiempo precioso” con esas materias de “relleno”.

“Así que mejor me fui para la Universidad Minuto de Dios a estudiar Trabajo Social. No es ni parecido a Agropecuaria; pero, la verdad, es lo que me gusta. Incluso, me encanta la idea de trabajar en un proyecto social que se viene gestando en mi pueblo (Ituango) y ya lo tengo hablado hasta con el alcalde.

“No siento haber perdido nada al salirme del Poli, al contrario hay co-

sas que agradezco haber aprendido allá. Lengua Materna fue una de esas cosas. Tanto que al presentar el “pensum” inmediatamente me validaron la materia allá en la Uniminuto”.

Las esperanzas...

Al final, las conversaciones con desertores apuntan a unas cuantas sugerencias para hacer más esperanzadora la educación en el Politécnico:

Lo económico

Estudiar se convirtió en una exigencia de la vida para “salir adelante”, por eso no se concibe una persona sin estudios profesionales; en el caso de los docentes, una maestría. El problema se agudiza con las universidades; pues las públicas tienen cada vez más problemas y menos cupos y aunque el número de universidades privadas aumenta, los costos son cada vez más altos.

Hay que tener en cuenta que el gobierno ha provisto mecanismos para realizar préstamos blandos a los estudiantes de menos recursos; así mismo las universidades han optado por partir las matrículas de manera que se haga menos oneroso “sacar” de una vez el costo de un semestre.

En el Politécnico se ha propuesto el pago del semestre por cuotas, para garantizar la permanencia del estudiante que sale por motivos económicos (mayor facilidad de pago).

Posibilidad de hacer el propio horario

Los estudiantes que ingresan al Politécnico Jaime Isaza Cadavid deben ajustarse a los horarios que adjudica el sistema. De ahí que muchos retiros se dan porque esos horarios resultan incompatibles con los horarios laborales.

Si desde el principio, estudiantes con necesidades laborales pudieran establecer unos horarios compatibles con los horarios de trabajo, quizás la deserción

podría disminuir en algo. Así, el estudiante es libre de escoger los horarios y las materias que quiere estudiar. Es decir, si quiere ver sólo una materia en determinado horario, la paga y ya. Es cosa del propio estudiante decidir cuánto se va a tardar en terminar la carrera.

Materias básicas más enfocadas a la carrera

Dicen los estudiantes que hay una diferencia profunda en las maneras de enseñar de cada docente (en el Politécnico Jaime Isaza Cadavid existe lo que se llama “libertad de cátedra”); en el caso de Lengua Materna, mientras unos docentes “enseñan” ortografía, otros se concentran en las competencias básicas (saber leer, escribir y hablar en público). Hay docentes de Matemáticas que enseñan los conceptos básicos, otros simplemente enseñan lo que saben de matemáticas puras.

Las humanidades, dicen, son filosofía aplicada a la vida. Sólo que los estudiantes no “quieren” leer, o hacer lecturas críticas de la realidad (dicen docentes) sino que se enfocan en la carrera.

Hay estudiantes que dicen que una materia como “Introducción al área” debería estar enfocada a mostrar los fundamentos de la carrera; sin embargo se queda en mostrar los aspectos misionales y fundamentales de la universidad (manual de convivencia, estudiantil y docente).

Jaime Garzón (1997) hacía el apunte en que “Lo que enseñan en la universidad difiere de lo que uno necesita”¹⁰. Kaplún (2004), afirma lo mismo cuando solicita “indisciplinar” la universidad y mira la enseñanza con estas palabras:

“Una primera cuestión es que, en principio, se enseña lo que se sabe. Esto plantea un primer problema: lo que se sabe y se enseña suele ser

mucho más el producto de textos y enseñanzas recibidas de otros que de la producción propia de conocimientos... Chevalard (1997) ha descrito como la diferencia que se produce entre el saber académico y el saber didactizado, el saber que se enseña. Este último es siempre diferente que el saber académico, en tanto está sujeto a opciones didácticas y condicionantes institucionales: qué se dice y qué no, en qué orden se presenta, son decisiones que toma el docente y/o la institución, a través de la construcción de los currículos y las opciones metodológicas. Pero cuando estos docentes e instituciones tienen una relación muy indirecta con el conocimiento académico y no participan ellos mismos en su creación, esta distancia suele acentuarse.

Hay entonces un riesgo mayor de que los conocimientos sean presentados de un modo ahistórico y acrítico, sin una adecuada ubicación geopolítica, sin referencia a los contextos en que fueron producidos, las necesidades que buscaban satisfacer, los problemas que querían resolver. Fácilmente se aceptará a los “autores conocidos” como los únicos existentes o, más frecuentemente, se usará la versión predidactizada de los manuales para enseñarlos. En cualquier caso tanto docentes como estudiantes se asoman muy escasamente a los procesos de investigación, que aparecen como una caja negra de la que ya salió un conocimiento verdadero y autosuficiente...”

Un caso que “asusta” a los estudiantes es el inglés. Como el Ministerio de Educación Nacional impuso del modelo del Marco Común Europeo, en el país se tomó al pie de la letra. Ahora es necesario que un estudiante, que ha visto el Inglés como una imposición, gracias a docentes que insisten en hablar todo el tiempo y donde la gramática se volvió el “fucú” entonces

¹⁰ Esta afirmación la hizo durante su presentación en la Corporación Universitaria Autónoma de Occidente, Cali, Febrero de 1997. Video bajado de www.youtube.com.



los estudiantes escuchan sin entender. Al cabo de un tiempo prefieren cancelar la materia o perder el semestre.

Habría que buscar docentes que en lugar de enseñar busquen mecanismos para “enamorar” estudiantes a la materia. Lo demás podría ser más fácil para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Profesores más humanos

El 90% de los docentes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid son de cátedra. La gran mayoría labora por lo menos en otra u otras instituciones. Generalmente las clases (de 90 minutos) terminan y el docente escasamente tiene tiempo de hablar con sus pupilos y pocas veces atienden quejas, reclamos o sugerencias.

Al ser los más cercanos de los estudiantes deberían tener un poco de tiempo para escuchar sus inquietudes. Es posible que un minuto o dos de escucha puedan hacer que un estudiante se “enfoque” en los estudios y no deserte. ¿Cuántas deserciones pudieron evitarse con un docente escuchando las quejas de los estudiantes?

El departamento de Psicología del Politécnico sugiere a los docentes enviar a los estudiantes que muestran señales de depresión, o que cuando un estudiante pierde por tercera vez una materia sean los profesores, junto con los estudiantes, quienes diseñen una metodología para enfrentar la materia. Ante esto hay docentes que afirman no tener tiempo ni de diseñar estrategias ni hacer acompañamientos, pues esto no es de su competencia —además ese tiempo no lo pagan—, dicen.

Por una educación acorde con la vida

Algunos alumnos consideran que hay materias en sus carreras que desconocen los adelantos de la tecnología. Profesores que no conocen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), por lo tanto, en ocasiones no admiten este tipo de tecnologías en sus clases. Es como

si no se admitiera que los aprendizajes de los estudiantes cambiaron. Ahora se habla de “jaulas” y no de aulas clase. Se habla de una inserción de las nuevas tecnologías ya no como un “demonio” que todo lo acaba sino como herramientas, que bien utilizadas pueden dar excelentes resultados a la hora del aprendizaje y el desempeño.

Esto incluye las lecturas que hacen los jóvenes. Es normal escuchar en los pasillos de la universidad a los docentes decir que “estos muchachos no leen”. Hay que desglosar qué es “no leer” para los docentes y para los estudiantes. Ya cambió el término porque los jóvenes pueden hacer varias lecturas: lo oral, lo visual, lo escrito y lo auditivo.

Entre tantas posibilidades para mejorar el tema de la deserción en el Politécnico tenemos:

- Son numerosas las voces que hablan de una universidad “humana” y moderna. La que actualmente tenemos se la considera la universidad del siglo XVII pensada para obreros y empresas que hoy, ha cambiado con los nuevos paradigmas económicos. Se habla, entonces de universidad para la creación de empresas y no de empleos. Universidades para las condiciones globalizantes del siglo XXI que busca profesionales con conocimientos de idiomas, de sistemas y con capacidad de resolver problemas inmediatos.
- Pero, a la vez, universidades que hagan leer a sus estudiantes, a interesarse por el otro, a comunicarse. Hay quien dice que a pesar de todos los adelantos tecnológicos, del incremento de redes sociales, de tener a la mano celulares, portátiles y demás artilugios para la comunicación, cada vez nos comunicamos menos.
- Hay que buscar mecanismos de interpretación (lecturas profundas) para desentrañar la complejidad del ser humano. Se habla de nuevas materias

en las que se cuentan “tolerancia”, “resolución de conflictos”...

- Sería necesario que las universidades “escucharan” esas voces”. O que los docentes, en su rol de principales interlocutores con los estudiantes fueran mediadores en las decisiones de esos estudiantes que quieren retirarse.
- La Universidad debería realizar mejores políticas de selección de estudiantes. Por el momento hay una selección basada en entrevistas que a veces no son acordes a los perfiles de alumnos que ingresan. Esto produce deserciones cuando el estudiante que se inscribió a una carrera encuentra que no era lo que quería. Esto implica una implementación de los métodos de inducción, sea antes del inicio de clases o durante las primeras semanas de clases para que los estudiantes tengan clara idea de lo que van a hacer en su vida como estudiantes del Politécnico.
- Debería haber una integración con los colegios de la ciudad a través de “bazares” académicos y en los que las universidades no sólo exhiban sus carreras sino perfilar a los aspirantes mediante pruebas sicotécnicas.
- La universidad debería establecer un perfil de cuál es el tipo de estudiante que quiere el Politécnico Jaime Isaza Cadavid (el sujeto politécnico); de esa manera, se podría evitar un buen porcentaje de deserciones. Para ello deberá consolidar programas que le den sentido a dicho perfil. Es decir, materias bien diseñadas, docentes que no sólo impartan la materia; también consolidar los grupos de investigación en los campos de Administración, Deportes y Agropecuaria que son los que más “acogida” tienen en la institución.
- Implementar o mejorar los mecanismos de detección temprana. Esto se podría lograr si los docentes prestaran mayor atención a sus estudiantes, en

lugar de ser unos “maestros taxistas” que vienen, dictan su clase y se van. Lo que el alumno piense o diga en torno a los programas o las materias se tienen en cuenta de manera anecdótica. La institución tiene un instrumento de evaluación estudiantil al desempeño docente; en alguno de sus ítems se pregunta por la percepción personal en torno al docente y a la materia. En ocasiones se escucha a los estudiantes quejarse de tal o cual profesor, sin embargo, a pesar de las quejas, pocas veces se hace algo por cambiar las situaciones. Actualmente (Septiembre de 2011) los estudiantes vienen realizando una serie de asambleas en las que no sólo se discute la Ley 30 sino también una serie de políticas de la universidad con relación a la atención de estudiantes. Como un grupo de retiros se refiere a estudiantes de la nocturna, hay quejas que hablan de que no se prestan servicios administrativos, de salud y de asesorías a partir de las 5 y 30 de la tarde.

- Las quejas de los estudiante en torno a docentes que no escuchan, que no atienden quejas o que no siempre son los mejores calificados (según ellos) se quedan en las anécdotas porque, dicen, nunca se les presta atención a los reclamos. Ante estos hechos las evaluaciones docentes nunca cumplen el cometido de determinar que un docente mal calificado deba ser retirado de la institución. Se propone crear o designar mentores, docentes que no sólo enseñen sino que escuchen y que sirvan de puente entre el alumno y la administración para tomar decisiones.
- En cuanto a la pertinencia de las materias, la institución viene trabajando en la adaptación de programas con las TICs para hacer que el estudiante vaya adquiriendo la cultura del aprendizaje virtual. Para ello no sólo revisa programas sino que busca docentes



que comprendan el significado de lo virtual, lo entiendan y lo apliquen con sus estudiantes.

- Una queja generalizada (entre desertores y no desertores) es la de falta de implementos que enlacen el aprendizaje en el aula y la vida productiva. Se habla de recursos tecnológicos y humanos: aulas inteligentes y profesores mejor preparados para ayudar a enfrentar al sujeto con las exigencias del siglo XXI. Mark Prensky dice que *“es un proceso de docentes, gobierno y estudiantes encaminado a hacer de los sujetos, individuos que se deben enfrentar a un futuro, cada día, más incierto”*¹¹
- Implementar una cultura del E-learning, B-learning para fomentar en los estudiantes la cultura del autoaprendizaje, como una manera de mejorar en conocimiento y aplicabilidad. Se necesitan más laboratorios prácticos; pero también se necesita mucha humanidad para entender que ante todo somos seres humanos e interactuamos con otros seres humanos.
- Si bien la selección de profesores cada día es más exigente en la universidad, se da, a veces, una incongruencia entre el conocimiento de ese docente muy preparado y el enseñar proactivo. De ahí las voces de docentes que saben mucho de teoría y nada de experiencia o de gente con mucha experiencia que no sabe explicar.
- En algún momento se habló, por parte del Ministerio de Educación Nacional de un mecanismo para hacer que el estudiante comience su vida universitaria desde los 18 años. Esto porque un adolescente de 16-17 años quizás no tenga la visión de un adulto de 18-19 años. Se ha hablado, entonces de comenzar estudios primarios a los ocho años de edad; además de

otros mecanismos, entre otros, las calificaciones. Eliminar el porcentaje del 5% para perdedores, más bien hacer que la escuela sea un proceso que implique no sólo aprobación sino aprendizaje.

Y... Los sueños...

Retirase de estudiar no siempre entraña fracaso. Para algunos estudiantes significa un “descanso” en el largo proceso educativo y que, de paso, le ayuda a enfrentarlo más adelante con mayor ahínco y entereza. Para otros es un prepararse mientras llega la verdadera prueba en la universidad que desean, mientras que ésta es un “campo de entrenamiento” en el que se aprende a vivir la vida de la educación superior con su falta de disciplina, su libertad de horarios, de cátedra; pero con la suprema responsabilidad de saber hacer bien las cosas so pena de “perder”. Y si se pierde no es solo las materias, el sitio en una sociedad que mide los conocimientos, o el sitio en el entorno familiar.

Hay quienes se “quedan en la calle” pues su vida laboral comienza a ofrecerles otras oportunidades más lucrativas y dejan el proceso educativo para un auto aprendizaje que les permita “legalizar” esos conocimientos adquiridos a través de la experiencia.

Tal vez sea por eso que hay estudiantes que consideran la universidad como un lugar en el que “acreditar” un conocimiento que riñe con la realidad. De ahí que haya alumnos que cuestionan la enseñanza de un docente que no cuenta con la experiencia y cuyo “conocimiento” se refiere a la literatura y a los títulos obtenidos por estudiar y no por practicar.

Ante esa perspectiva, cada día son más las voces que hablan de cambiar paradigmas educativos, de cambiar la forma de enseñar y transformarla en un aprendizaje de todos, donde el estudiante que tiene experiencia debería convertirse en docente de docentes y los docentes

¹¹ Programa **Redes. Televisión Española. Emisión N° 75.** Eduard Punset entrevista a Mark Prensky. Consultado en http://www.youtube.com/watch?v=xkhKbu_wHiM Junio de 2011.

deberían aprender a ser aprendices para hacer lo que actualmente se busca de ellos: “aprender a preguntar”.

En la medida que avanza la tecnología, en la medida que las redes sociales y la Internet se convierten en los centros sociales de la juventud, también comienzan otras voces a “ver” el potencial de éstas en el proceso educativo. Ahora se habla de aprendizajes múltiples, de estudiar desde el celular, de aprovechar la tecnología para convertir un aula de clase concreta con 35 alumnos en un aula virtual con cientos de alumnos que coadyuven a la creación de un conocimiento que cada día es más colectivo. Donde las individualidades van a ser la parte de un todo encaminado a mejorar la raza humana.

Porque, como dice Freire: “Nadie educa a nadie, nadie se educa solo los hombres se educan entre sí mediatizados por el medio”.

Cabe preguntarse, pues, si los estudiantes terminarán por desaparecer de las universidades y si los profesores dejarán de serlo. Más bien va a haber un cambio en las maneras de enfrentar las universidades. Los estudiantes entenderán que no sólo es profesor aquel de diga su parlamento (aquel de las hojitas amarillentas); sino que aprenda que ya no detenta el conocimiento sino que sabe dónde encontrarlo, dónde compartirlo y dónde hacerlo posible.

Bibliografía

- Arrieta Vergara Katherine, Díaz Caballero, Antonio y Vergara Hernández Clara Inés. (2009). *Deserción Estudiantil en un programa de Odontología en una Universidad Pública de Cartagena*. Santa Marta: Revista Duazary (Vol 6 N° 2) Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Magdalena
- Batista Jiménez, Eduardo y Otros. (2005). *Mortalidad académica, deserción y cambio de programa en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia*. Medellín: Revista de la facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia.
- Bean, John Paul. (1985). *Dropouts and Turnover: The Synthesis and Test of a Causal Model of Student Attrition. Research in Higher Education*. 12, 155-187. New York, NY. USA.
- Bourdieu, Pierre. (1991). *El sentido práctico*, Madrid: Editorial Taurus.
- Castaño V, Elkin; Vélez Johanna et al. (2003). *Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Centro de Investigaciones Económicas – CIE – Universidad de Antioquia.
- Correa, Carlos Arturo, y Páramo, Gabriel Jaime. (2008). *Indicadores de Deserción. Universidad EAFIT*. Medellín: Editorial EAFIT.
- Cubides, Humberto y otros. (1998). *Vivir a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Primera edición. Bogotá: Universidad Central. Siglo del Hombre Editores.
- Durkheim, Emili. (1898), *El Suicidio*. Primera edición. Buenos Aires: Grupo Editorial Tomo.
- Garzón, Carlos G et al. (2003). *Estudio de la Deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia*. ICFES-UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. 2003. [En línea] <www2.unalmed.edu.co/simege> [citado 03/08/2008]
- Gaviria, Alejandro. (2002). *Los que suben y los que bajan. Educación y movilidad sociales en Colombia*. Santafé de Bogotá: Editorial Alfa y Omega.
- González González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos. Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guarín Jurado, German. (2010). *Módulo de maestría Educación Docencia*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Kaplun Gabriel. (2004). *Indisciplinar la universidad*. **Quito**: Universidad Andina Simón Bolívar.



- Lipovetsky, Gilles. (1987). *La Era del Vacío, ensayos sobre el individualismo pos-moderno*. Barcelona: Anagrama. 2003.
- Lopera, Carlos. (2008). *Determinantes de la Deserción Universitaria en la Facultad de Economía Universidad del Rosario*. Bogotá: Borradores de Investigación Universidad del Rosario #95, 25.
- Maya Guerra, José Ignacio. (2008). *Identificación y análisis de factores incidentes en el retiro voluntario de estudiantes de pregrado en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en el período 2004-2 a 2006-1*. Tesis de Maestría en Ingeniería Administrativa. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Minas. Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional (2010) *Educación Superior*. Bogotá. Boletín Informativo #14 feb. 20p.
- Ricoachury, Hernán; Lara Luis. (1984). *Los desertores*. Universidad Pedagógica Nacional. Cuadernos de Planeación. Bogotá.
- Rivera Berrío, Juan Guillermo. (2005). *De la deserción a la retención*. En: Memoria. Instituto Tecnológico Metropolitano Medellín 38p.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2009). Módulo de maestría Educación Docencia. Manizales: Universidad de Manizales.
- Spady, William. (1971). *Deserción en la Educación Superior*. (1970). Chicago: Interchange, 64-85.
- Tinto, Vince. (1993). *Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores*. En: Perfiles Educativos, 62. Madrid.
- Tinto, Vince. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Universidad de los Andes. (2005). *Investigación sobre deserción en las Instituciones de Educación Superior en Colombia*. Informe Final. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Universidad de los Llanos. (2006). *Estudio de la deserción estudiantil de los programas de pregrado de la Universidad de los Llanos (1998-2004)*. Villavicencio: Universidad de los Llanos.
- Universidad Nacional de Colombia (2002). *Estudio de la deserción Estudiantil en la Educación Superior en Colombia*. ICFES. Bogotá: Universidad Nacional..
- Universidad Nacional de Colombia. (2007). *Cuestión de supervivencia. Graduación, deserción y rezago en la Universidad Nacional de Colombia*. Vicerrectoría General. Bogotá. 266p.
- Universidad de Antioquia. (1972). *Deserción y mortalidad estudiantil, análisis cuantitativo*. Medellín: Universidad de Antioquia, Dirección de Planeación y Desarrollo.
- Universidad de Antioquia. (2005). *Determinantes de la Deserción Estudiantil en la Universidad de Antioquia*. Medellín: Facultad de Ciencias Económicas.

Hacia la autonomía escolar¹

CLAUDIA MILENA HENAO PÉREZ²

Consideración³

Resumen

El presente ensayo pretende reconocer el pensamiento de Intelectuales y maestros que en el país y en Latinoamérica le están apostando a evoluciones sociales potenciadoras reales; en este sentido se propone analizar el compromiso de estos frente a la autonomía escolar, generando posibles pistas, para posibilitar dicho aprendizaje en los estudiantes, tanto en el ámbito escolar como en el social, debido que es preocupante observar cómo muchos de los estos se adhieren fácilmente a las actividades o condiciones que se plantean o en ocasiones imponen en el aula de clase; donde pocas veces cuestionan o preguntan el porqué de las cosas; donde en vez de tener capacidad de decisión para hacer alguna actividad, reina el depender de la instrucción o de los otros para hacerlo; además de la falta o el bajo nivel de participación en cuanto al propio proceso de aprendizaje por baja formación en la misma, por desinterés, o por facilismo al encontrar en el otro, o en los medios tecnológicos las respuestas, evitado el pensar; así mismo es importante considerar que esta actitud en formación no sólo se queda en la etapa escolar, sino que se verá reflejada en etapas posteriores, a nivel laboral, familiar, social y personal. Es importante analizar las pistas generadas por los intelectuales y maestros como en este caso el ejemplo por parte del maestro, la construcción de comunidades académicas, la participación en los gobiernos escolares, los estudiantes valorados como sujetos de derecho, la autonomía femenina y la rebeldía entre otras; apostando a un cambio educativo, social y cultural.

Palabras claves: Autonomía, educación, maestro, intelectual, participación, comunidad académica, rebeldía, ejemplo, sujeto de derecho.

Towards the school autonomy

Abstract

The present test tries to recognize the thought of Intellectual and teachers in the country and Latin America royal to potency are betting him on social evolutions; in this respect it proposes to analyze the commitment of these opoosite to the school autonomy, generating possible tracks, to generate the above mentioned learning in the students, both in the school and in the social one, due to the fact that it is worrying to observe how many of the students stick fast easily to the activities or conditions that appear or in oc-

1 Recibido: 02 de mayo del 2012. Aceptado: 29 de mayo del 2012.

2 Claudia Milena Henao Pérez. Docente de básica primaria en la Institución educativa Gonzalo Mejía Echeverry de Pereira. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo electrónico: claudiamilenah@gmail.com.

3 Texto venido de la investigación "Maestros e intelectuales en la educación colombiana", liderada por Ana Gloria Ríos Patiño y Germán Guarín Jurado en la Universidad de Manizales, Colombia.

casions they impose in the classroom of class; where rarely they question or ask for why of the things; where instead of having capacity of decision to do some activity, he reigns to depend on the instruction or on the others to do it; besides the lack or the low level of participation as for the own learning process for low formation in the same one, for disinterest, or for to easily on having found in other one, or in the technological means the answers, avoided to think; likewise it is important to think that this attitude in formation not only remains in the school stage, but one will see reflected in stages later to labor, familiar social and personal level. It is important to analyze the tracks generated for intellectual and teachers as in this case the example on the part of the teacher, the construction of academic communities, the participation of school governments, the students like subjects of right, the feminine autonomy and the rebelliousness between others; betting on an educational, social and cultural change.

Key words: Autonomy, education, main, intellectual, participation, academic community, rebelliousness, example, subject of right.

La autonomía

El pensar o hablar de la autonomía es algo inherente al ser humano, donde se parte de un concepto o actitud individual, sin embargo no se puede olvidar al otro, por la influencia que puede tener en sí o por lo influido que puede verse a causa de las decisiones que tome, de acuerdo a la sociedad, al tipo de creencias o costumbres religiosas, morales, sociales o políticas y el tipo de educación recibida; es por esto necesario tener en cuenta como son influidos y cómo influye, además como desde niños se van estableciendo conductas y patrones presentes a lo largo de la vida, así mismo otras se resignifican y cambian radicalmente, lo importante es establecer que se puede dar el cambio, que los humanos son seres que pueden evolucionar, buscando el mayor beneficio en todos los aspectos, económico, laboral, familiar, social, entre otros; por lo tanto la autonomía es un aspecto deseado por muchos seres humanos, sin embargo ¿Cómo se puede vivenciar o educar la autonomía para que pueda llevarse a cabo en la vida cotidiana?

Ahora bien, la autonomía siempre está allí, aunque en situaciones no se vislumbre o esté sumida a la heteronomía que al parecer es más común o es un escudo

protector de posibles límites impuestos o autoimpuestos, y es precisamente esa auto imposición mediada por el otro, limita de forma indirecta el desarrollo de las mismas, es preocupante observar, en este caso, en el sistema educativo cómo muchos de los estudiantes se adhieren fácilmente a las actividades o condiciones que se plantean o en ocasiones imponen en el aula de clase; donde pocas veces cuestionan o preguntan el porqué de las cosas; donde en vez de tener capacidad de decisión para hacer alguna actividad, reina el depender de la instrucción o de los demás para hacerlo; lamentablemente se sigue encontrando en todos los ámbitos y espacios sociales la poca participación en las decisiones que les competen directamente; aunque es cierto que así mismo en otras es imposible siquiera emitir algún cuestionamiento. Además de la falta o el bajo nivel de participación en cuanto al propio proceso de aprendizaje, por baja formación en la misma, por desinterés, o por el facilismo al encontrar en el otro las respuestas que no quiere o no le interesa resolver, también los medios actuales de comunicación les evita pensar y solo con un clic obtienen la respuesta, así mismo hay que considerar que esta actitud en formación no sólo se queda en la etapa escolar, sino que se verá reflejada en

etapas posteriores a nivel laboral, familiar social y personal.

Por ello al identificar esta dificultad a nivel escolar, en la etapa de formación como lo plantea Zemelman (2005, 82-84) se debe rescatar el sujeto como un desafío epistémico-metodológico, donde supone formas de razonamiento capaces de involucrarlo con la totalidad de sus facultades; el propósito es conformar una postura respecto a las circunstancias para ampliar su horizonte de visiones, colocándolo ante una constelación de posibilidades en vez de reducirlo a una constelación de objetos particulares propios de distintas teorizaciones. Se pretende estimular en el sujeto la necesidad de realidad y su voluntad de conocer ya que este último es el problema de la autonomía del sujeto.

De igual forma teniendo en cuenta que la autonomía en el ser humano es un fin en sí mismo, y como lo podría denominar Kant (citado por Foucault, 1999; párrafo 12) expresa que la ilustración es un proceso que nos libera del estado de minoría de edad, cuando nuestra voluntad nos hace aceptar la autoridad del otro para conducirnos por dominios en los cuales conviene hacer uso de la razón siendo a su vez el hombre, el único responsable de su minoría de edad, él es quien debe tener el coraje individual para operar sobre su propia persona produciéndose en la medida en que los hombres deciden ser sus actores voluntarios.

Siguiendo con el mismo autor, cuando obedecemos a la ley moral, no hacemos otra cosa sino auto obedecernos; la sumisión a la ley moral es el respeto a la norma que la razón práctica o la voluntad se ha dado a sí misma.

En muchos seres humanos se da una autonomía en la aceptación de una ley que, aunque él no haya fundado primeramente desde sí, es asumida, por un acto libre de la voluntad, como propia. Se trata, entonces, de una heteronomía autónoma, y de ello no se sigue la inmadurez de la persona, sino precisamente todo lo con-

trario. La heteronomía, si es justa y conforme a la razón y al bien de la persona, es aceptada cotidianamente como un acto libre de nuestra autonomía moral; aunque, en caso de conflicto, siempre hemos de atender al dictamen de nuestra conciencia personal. (Díaz, 2010, párrafo 6)

El principio de la autonomía es, no elegir sino de tal modo que las máximas de la propia elección estén comprendidas a la vez en el mismo querer como ley universal. La voluntad no se da a sí misma la ley, sino que se la da un impulso ajeno por medio de una naturaleza del sujeto dispuesta para la receptividad del mismo.

La humanidad se hará mayor de edad, cuando ya no deba obedecer más, sino cuando se le diga: obedece y podrás razonar tanto como quieras. (Kant, párrafo 15). La razón debe ser libre en su uso público y sumisa en su uso privado cuando cumple un rol específico y unas funciones determinadas en la sociedad. Cuando el uso de la razón ha sido definido en sus principios, su autonomía puede ser asegurada.

De igual forma la autonomía puede ser definida según Neuman (citada por González 2007, 98), siguiendo abiertamente la perspectiva kantiana, considera que únicamente el ser humano es capaz de darse sus propias normas y que tales normas deben ser descubiertas en sociedad o comunidad., por ello la capacidad para elegir entre determinados cursos de acción y entre determinadas normas debe siempre recaer en el propio ciudadano y nadie puede hacerlo por él. Así mismo un sujeto que es autónomo en sí mismo, es decir, capaz de darse sus propias leyes a partir de un diálogo que establece consigo mismo y también con sus semejantes acerca de los bienes que permiten llevar a cabo una vida digna de ser vivida. En este sentido posee dignidad y no precio, es fin y no medio, siguiendo terminología kantiana.

Como objetivo educativo se pretende el desarrollo de un tipo de persona cuyo pensamiento y cuya acción en áreas impor-



tantes de su vida hayan de ser explicadas por referencia a sus propias elecciones, decisiones, reflexiones, deliberaciones, a su propia actividad mental, y en el mundo social, donde es importante la localización de la responsabilidad, la autonomía personal atraerá de forma destacada hacia el agente personal tales atribuciones de responsabilidad.

Ahora bien, existe una urgencia por trabajar la autonomía en el sujeto desde la escuela, debido a que es un espacio propicio de formación e interacción, recordando que la autonomía es un eje fundamental en el proyecto educativo institucional según la ley general de educación y es un elemento que determina una educación con calidad, esta es reconocida en la constitución política, la cual se compromete a garantizarla y la define como un derecho intrínseco al ser humano, parte de la libertad que cada individuo posee y se amplía a cada uno de los seres. (Jaramillo y Vélez, 2004, 3). Sin embargo es fundamental preguntarse si la autonomía escolar ¿es posible? O ¿Cómo educar a los estudiantes en la autonomía?

Pretendiendo dar una posible respuesta al anterior interrogante, se pretende vislumbrar en algunos intelectuales y maestros latinoamericanos, posibles pistas que desde su mirada o experiencia podrían trabajarse en el aula de clase para formar en los estudiantes espíritus libres, autónomos, creadores, con capacidad de transformación y participación activa; que su referencia pueda ser utilizada como instrumento que pueda llevarse a la práctica para fortalecer los procesos de autonomía en los estudiantes, los cuales se verán reflejados en su vida cotidiana en múltiples ámbitos, individuales a nivel personal, laboral, escolar, familiar, entre otros; así mismo puede hablarse de autonomía a nivel social como grupo o parte de este, en donde se acatan o se toman decisiones. En primera medida se analizarán las diferentes pistas dadas por el escritor colombiano William Ospina.

La autonomía como formulación filosófica personal

Al definir la autonomía, lo hace parte como una formulación filosófica personal, como la expresión de un deseo; llegando a lo más profundo de su ser, buscando sus deseos, aspiraciones, convicciones, y replanteando lo que se debe hacer para lograrlo, aunque aclaró que era difícil conceptualizarla, pero se debe creer en ella y hacerla parte de la vida cotidiana; es la invitación al respecto, pero también agregó basándose en Estanislao Zuleta, No somos libres pero nuestro deber es actuar como si lo fuéramos, lo único que nos salva de la locura es actuar como si lo fuéramos. Así la cotidianidad, el sistema educativo, social o político nos muestren lo contrario, debemos aferrarnos a esta, como una ilusión y actuar en busca de estos fines, porque nuestro deber en cuanto a la voluntad y la libertad juegan un papel en la historia personal y ese es el único grado de autonomía que se podría tener, porque en todos los momentos de la vida, el ser humano se enfrenta a diversas situaciones que ponen en riesgo la libertad y las decisiones que de ella dependan, pero así mismo el enfrentarlas y superarlas hacen parte de la obligación que tiene cada ser humano consigo mismo y su vida; esto se puede dar en cualquier espacio y situación, depende de la forma en que se enfrente, ella nos determina como personas con convicción e ilusión de creer en la libertad, como posibilidad de vida.

El tener convicciones acerca algo, lo cual puede determinar a las personas, es fundamental, pero más aún creer en ello y convertirlo en realidad, es imprescindible, es así como Ospina se retira de la universidad para dedicarse a la literatura, con el convencimiento que sin ella no podría vivir, entendiendo la autonomía como la convicción que lleva a la libertad, pero que inevitablemente requiere de la transgresión o el quebrantar normas, leyes y costumbres tanto a nivel familiar, social y

personal para poder llevarlo a cabo; esta acción la determina como una actitud de autonomía o afirmación de la libertad, donde puso en juego su seguridad material con respecto a su satisfacción vocacional, donde el factor económico juega un papel decisor en la vida de muchos seres humanos, sin embargo en este caso fue mayor la convicción que tuvo de la labor realizada porque ésta le generó satisfacción vocacional, el sentir que la literatura lo haría completamente feliz. “Tenemos la obligación personal de creer en nuestros deseos y llevarlos a cabo”, esta sería una primera pista para la autonomía a nivel personal y escolar, el descubrirla y conocerla como personas implica un auto aprecio y valoración, además esto no solo se refleja en la vida personal; a nivel social, el posibilitar el respeto por el otro permite que las relaciones personales empiecen a fortalecerse.

Así mismo se amplía la visión acerca de la libertad que inicia de forma individual, y posteriormente llevan a cabo procesos sociales en cuanto a las políticas públicas a nivel político, económico, ecológico, allí la visión de autonomía permite en cualquier ámbito el pensar siquiera atreverse a reflexionar al respecto con conciencia personal donde reina la autonomía, porque las decisiones que se toman constantemente, son decisiones con respecto a la ética y las propias convicciones; sin embargo se debe ser consciente que todo esto es posible dentro de un margen de libertad que cada vez se vuelve más estrecho, porque todo lo que está alrededor como la política, la religión, la sociedad, la tecnología influyen en la mente de las personas, y el cotidiano va reduciendo poco a poco esa cualidad de libertad. A medida que se va logrando la civilización, se va restringiendo la libertad, cuando el ser humano y sus creencias son moldeadas por la técnica, la iglesia, los dogmas, las organizaciones religiosas, la libertad se limita cada vez más. Si observamos en cada persona, es evidente que la mente está llena de conocimientos, se sabe mucho pero se va

estrechando por los límites impuestos por las creencias adquiridas, en este caso se debe usar todo ese conocimiento a favor propio, comparar las diversas miradas y escoger con base en las mismas, aunque si estas no satisfacen, continuar la búsqueda, es obligación y deber propio.

El ejemplo como punto de partida

Antes de transitar ese camino de decisión que se va ganando a medida que se crece como persona en todos los niveles, hay un aspecto fundamental para trabajar desde el sistema educativo, pero que no sólo se da allí; es el ejemplo, como punto de partida. Los niños cuando están muy pequeños requieren y usan la imitación, según Piaget, sin embargo, esta actitud se sigue presentando a lo largo de la vida aunque va disminuyendo a medida que se hace conciencia sobre las diversas acciones; el ejemplo es fundamental en pro o en contra de nuestro desarrollo. Ospina citando a Kafka (1919, 7) decía que él se sentaba a la mesa con su padre y su padre no hacía sino dos cosas en la mesa: prohibir a todos que hicieran ruido mientras comían y hacer ruido cuando comía; entonces Kafka se vio desde muy temprano enfrentado a la disyuntiva entre la orden, la ley, la conducta y el ejemplo, porque en su caso el padre prohibía algo que incumplía, el que promulgaba la ley no daba ejemplo, lo incumplía.

Es notorio resaltar como los pares, la televisión, la familia, los estereotipos presentados por la sociedad imponen patrones de conducta, y cómo cada vez, los jóvenes actualmente son más y más vulnerables a dichos ejemplos. Cuando en la casa y en la escuela no se brindan opciones claras a la hora de la toma de decisiones, es muy fácil que el otro; que puede ser una persona, grupo, o medio social, decida por sí, como se expresaba anteriormente, a medida que se adquieren conocimientos estos van limitando la toma



de decisiones, así mismo, es más fácil y cómodo que otro u otros piensen por cada uno, pero esta debe ser una obligación moral individual, porque el proceso de influir en otras personas es recíproco; en especial en la labor educativa, sin embargo, desafortunadamente como lo planteaba Kafka con respecto a su padre, es muy común encontrar que quien exige o pretende determinadas actitudes no las cumpla. Es allí donde la autodeterminación de cada ser humano se ve reflejada y el pensamiento crítico es protagonista, siendo la actitud o capacidad de expresar y actuar de forma consecuente y coherente con lo encontrado y expuesto por la sociedad, además actitudes como el carácter, como lo expresa (Casales 2011, párrafo 1), citando a Kant donde la identidad depende de dos cosas: primero que su voluntad sea autónoma y segundo que ella misma sea capaz de forjarse o cultivar un carácter propio. Al forjarse un carácter, somos dueños de nuestras acciones y nos volvemos una autoridad para nosotros mismos, de igual forma la personalidad que se encuentra a lo largo de la vida; ambos aspectos van siendo moldeados por los diferentes ámbitos sociales o personales de cada ser; así mismo la formación familiar y escolar influyen en dicha actitud que resaltan o desaprueban de acuerdo a lo establecido en cada espacio social donde pueda reflejarse.

Ahora bien, los grupos sociales, políticos, educativos, familiares, escolares, de pares entre otros son decisorios en todo momento, pero en especial en la etapa de la juventud, donde es urgente determinar el reconocimiento y protección internacional de las especificidades del desarrollo humano del joven y su relevancia como actor social. Bernaldes (2004, 1). En esa etapa en donde en su gran mayoría se da la búsqueda de los caminos que lo empezarán a guiar en su vida futura; el escoger el proyecto de vida, el tipo de música, los hábitos alimenticios, deportivos, de estudio, familiares, con el grupo social, entre otros, su participación activa o adhesión

heterónoma a los mismos, y tengan dicha posibilidad garantizada. Sin embargo se debe establecer que la adhesión a grupos no es una actitud que esté en contra de la autonomía, por el contrario contribuye a dicho fin por las relaciones que establece con el otro y los límites y el respeto que la relación misma debe reflejar; así como el ejemplo que pueda observar y tomar para sí de los distintos ámbitos y personas que puedan influir en su vida; su familia, en especial padres, hermanos u otros miembros que están a su cargo en el proceso de crianza y educación, sus compañeros o amigos, los medios de comunicación que a cada instante se encuentran bombardeando con todo tipo y cantidad de información acerca de hábitos, costumbres, lenguajes, ideologías, por solo mencionar algunos, sin olvidar la influencia y el ejemplo que todos ellos presentan a lo largo de la vida, así mismo, como el sistema educativo ejerce en cada ser humano en especial, por los maestros quienes día a día contribuyen en dicho proceso.

Por lo anteriormente planteado, es fundamental que los jóvenes tengan referentes positivos de ejemplo, pero estos son muy difíciles de escoger o limitar por la cantidad de información recibida, sin embargo los maestros, por el papel que desempeñan en su actuar deben procurar ser un modelo, un ejemplo para los estudiantes, si bien es cierto y no son perfectos, no se puede ser modelo en todos los aspectos, pero si se debe procurar ser consecuentes en la labor educativa, porque todo lo dicho y hecho, y lo que se deja de hacer, puede o no ser imitado, depende de quién escoja dicho patrón, es un referente de vida y conducta, además, sólo en la medida que se pueda ser un modelo convincente, se pueden dar preceptos y dictar pautas, menciona Ospina. Ahora bien, es claro que el docente puede en muchas ocasiones exigir pero no cumplir y es allí juega un papel fundamental la moral y la ética individual reflejada en un modo social frente a un grupo, porque es

probable que muchas de las dificultades a nivel educativo y social se forjen precisamente por modelos equivocados, por falta de compromiso y convicción, donde prima la contradicción entre lo que expresa y lo que hace.

Es la invitación y obligación de los entes responsables del sistema educativo, porque es claro, que los docentes son también personas que han sido y son influenciadas; y ello, es reflejado en su vida cotidiana y laboral, por esto desde las políticas gubernamentales se deben contemplar estamentos que brinden autonomía a nivel laboral, porque si esta es limitada, será replicada y se creará o continuará con la educación estandarizada que busca en todos homogeneidad, pocas veces permitiendo la libre expresión, o siendo esta categorizada como equivocada o coartada antes que pueda reflejarse o ser modelo para otros. Además, se debe hacer uso de la autonomía dada por el gobierno nacional, a las instituciones educativas para su organización interna para que se vea reflejada en los planes de estudio, en el proyecto educativo institucional, el manual de convivencia, en todos los espacios o instrumentos donde los estudiantes tienen mayor acceso, y dentro de los mismos debe permitirse un espacio a la libertad, la expresión de ideas, proyectos en pro de un beneficio individual que se fortalecerá socialmente y permitirá en los estudiantes una actitud de confianza en sus convicciones, así se sentirán personas valoradas que deben reflejar lo observado y aprendido a nivel escolar, llevado a cabo a su vez, en la vida cotidiana, donde su familia, pares, amigos podrán observar y tomar ejemplo de lo reflejado por esta persona. Ahora, esto no solo debe estar plasmado en el papel, hay que llevarlo a la práctica, convertirlo en un instrumento pero no estandarizado, recordar que se deben contemplar las diferencias aunque sea agotador, porque todos los seres humanos quieren ser escuchados, tenidos en cuenta, libres; y qué mejores herramientas que las encontradas

en la escuela, como el lugar que permite la interacción, la aprehensión de conceptos, la relación social a nivel de pares e intergeneracional, donde el ejemplo prima en cada espacio, se debe apostar a la integración, no la desolación o la autoexclusión, el estudiante debe sentirse valorado, respetado, que es tenido en cuenta, que puede ser partícipe de su proceso formativo y que no solo se convierte en un receptor de conceptos; así mismo el reto del docente es aún mayor, él también debe escoger parámetros de ejemplo adecuados que a su vez serán reflejados y tomados como punto de referencia para poder iniciar el proceso de la autonomía escolar.

La autonomía y los límites

Ahora bien, respecto a la autonomía escolar el docente e investigador colombiano Fernando Romero Loaiza, la entiende como el proceso que se puede desarrollar dentro del sistema educativo, que pretende en sus estudiantes potenciar capacidades de participación, toma de decisiones, responsabilidad, y por supuesto la autonomía; la cual no sólo se verá reflejada en él mismo, sino que busca trascender a su vida cotidiana, siendo en este caso la educación, el medio que puede pretender lograr dicho objetivo.

Sin embargo la autonomía se plantea como una realidad compleja, porque existen distintos niveles y clases de autonomía, es por ello que no se puede determinar a los seres humanos como autónomos, pero si reconocer en qué situaciones o momentos se puede ejercer dicha autonomía, debido a que los medios sociales, políticos o económicos están limitando la autonomía de forma constante; lo fundamental es tener en cuenta el que está al lado y cómo las acciones realizadas pueden afectarlo. Es necesario establecer que el concepto de autonomía; puede ser mirado desde diferentes perspectivas, pero tanto en filosofía,



psicología y sociología, es definida como la capacidad de tomar decisiones sin intervención ajena. Ahora bien, ampliando un poco este concepto, desde la sociología se especifica como la opción que me permite hacer las cosas cuando tenga las posibilidades de participación; así mismo, el conocimiento para poder decidir, pues si no conozco, ¿cómo decido?

Desde la filosofía, entendida como un principio moral, como una condición de la voluntad del hombre, en tanto que represente valores humanos, fundamentales para la relación con el otro; la capacidad de tomar decisiones sin intervención ajena; expresa la posibilidad de darse normas a sí mismo sin influencia de presiones externas o internas. La autonomía está ligada al cómo se comporta el hombre ante sí y la sociedad.

A partir de la política, es concebida como la participación dentro de un proceso social, que puede ser trabajada desde el aula de clase con la posibilidad de elección y toma de decisiones frente o con un grupo. También se refiere a la capacidad normativa, que se desarrolla mediante la potestad representativa sobre aquellas temáticas específicas para las cuales tiene unas competencias, así mismo el deber y la obligación de aplicar leyes y normas de manera particular.

Por otra parte, la autonomía desde la psicología tiene varios exponentes; entre ellos se encuentra Jean Piaget (1974, 311-341), quien estudió el desarrollo cognitivo de los niños analizándolos durante sus juegos y mediante entrevistas, estableciendo que el proceso de maduración moral de los niños se produce en dos fases, la primera de heteronomía y la segunda de autonomía. En el razonamiento heterónimo; se destaca que las reglas son objetivas e invariables, y, deben cumplirse tal como la autoridad lo ordena y no caben excepciones ni discusiones. La base de la norma es la autoridad superior (padres, adultos, el Estado), que no ha de dar razón de las normas impuestas ni ha de cumplirlas en

todo caso. En el razonamiento autónomo, las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, son modificables. Se pueden someter a interpretación y caben excepciones y objeciones. La base de la norma es la propia aceptación, y su sentido ha de ser explicado, de igual forma para el castigo se llega a un acuerdo. Al respecto, Arenas (2004, 9-10) con relación a Piaget plantea que "En el niño y la niña existen dos morales distintas. El primer proceso formador es la presión moral del adulto que produce la heteronomía, el segundo proceso es la cooperación que provoca la autonomía; entre estos dos procesos se realiza una fase de interiorización y de generalización de las reglas y las consignas".

Seguidamente (Kohlberg, 1987:11 citado por Barra) aunque se basa en Piaget, plantea tres estadios de moralidad, cada uno de ellos subdividido en dos niveles, donde a mayor nivel, mayor autonomía.

- Estadio pre convencional: las normas se cumplen o no en función de las consecuencias. Primer nivel: Orientación egocéntrica: La norma se cumple para evitar un castigo. Segundo nivel: Orientación individualista: La norma se cumple para obtener un premio.
- Estadio convencional: las normas se cumplen en función del orden establecido. Tercer nivel: Orientación gregaria: La norma se cumple para satisfacer a los demás. Cuarto nivel: Orientación comunitaria: La norma se cumple para mantener el orden social.
- Estadio post convencional: las normas se cumplen en función de la aceptación individual y de los valores que comportan. Quinto nivel: Orientación relativista: la norma se cumple en función de un consenso, y no se pueden desobedecer. Sexto nivel: Orientación universalista: la norma se cumple cuando respetan valores universales, y si no, se desobedecen.

Ahora bien, desde la psicología con apoyo de la teoría meta cognitiva, se refiere a la capacidad que se tiene por medio

de funciones cognitivas que hacen posible desarrollar tareas, programar, avanzar y tomar decisiones a largo plazo, en este caso, es la perspectiva tomada por Loaiza, así como la participación activa del grupo es decisoria en actividades fundamentales de la vida cotidiana, debido que la autonomía no obedece a un solo factor, se puede ser autónomo en aspectos como el económico, pero depender afectivamente de otra persona o de algo, por esto es necesario replantear la autonomía desde la escuela, aunque reconociendo, que esta puede trascender a otros aspectos de la vida cotidiana si así lo decide cada persona. Es así, que la autonomía siempre estará ligada a límites afectivos, sociales, laborales, políticos, entre otros, sin embargo aunque existan muchos condicionamientos para lograrla hay que definir y establecer claramente que tipo de autonomía o pequeñas autonomías quiero para mi vida y así continuar en la búsqueda, porque cuando depende de otros o intervienen en ella es más difícil de encontrar.

Un aspecto decisorio en cuanto a la autonomía se refiere a la influencia que las personas tienen sobre otras, porque en ocasiones estas dependen de los demás o de la posibilidad de hacer o no las cosas, sea por cuestión económica, social, política, laboral o familiar, sin embargo al decidir, o no, sobre las mismas se está ejerciendo la toma de decisiones siendo un proceso fundamental, que en este caso se está llevando a cabo aunque sea para aparentemente no tomar la decisión. Es necesario aceptar y entender que tenemos limitaciones, y debemos reconocerlas; este es un aspecto fundamental para pretender ser autónomos, debido a que la autonomía puede ser condicionada, por cantidad de factores que influyen en este; al vivir en una sociedad democrática es necesario que nos impongamos límites para hacer posible la convivencia.

Ahora bien; existen espacios donde la autonomía es muy amplia y podría decirse que es prácticamente imposible que

sea limitada, tal vez en espacios como la actividad artística, donde aflora en su máximo esplendor la capacidad personal para decidir sobre el quehacer de la obra, sea en una creación literaria, de pintura, el dibujo, las artes manuales, en fin cantidad de expresiones que permiten vislumbrar el interior de cada ser humano, en algunos de sus infinitos e íntimos medios.

Ha sido hasta el momento fundamental reconocer algunas expresiones de autonomía en el ser, pero es esencial mirar cómo se podría trabajar esta capacidad desde el aula de clase.

Algunas pistas dadas por Romero, nos habla de fortalecer los procesos de gestión social al interior de la escuela y la posibilidad de construcciones académicas o de aprendizaje. Es primordial que se fomente en el sistema educativo, la capacidad de decidir, debido a que es mínima, todo está casi predestinado y/o establecido desde políticas mundiales, nacionales, departamentales, municipales y de la misma institución educativa, el currículo es cómo la biblia educativa, que es por poco un pecado pretender modificarlo con los estudiantes que en esencia son los que van participar de este, porque allí está prácticamente constituida la educación escolar, sin desconocer que el proyecto educativo institucional y el manual de convivencia son decisorios para el mismo; sin embargo estos estamentos y documentos son prácticamente invisibles para los estudiantes, ellos pueden conocer su nombre y muy someramente su contenido, pero el fondo del mismo es casi un misterio. Es un gran reto porque se puede dar un giro inesperado sobre el sistema educativo, el conocer que piensan, que desean aprender, qué consideran primordial en su educación, si ésta debe continuar como hasta el momento o por el contrario debe avanzar por caminos de acuerdos en conjunto de lo que se debe impartir, lo que desean y esperan sus protagonistas. Por su parte Ríos (2011,21) plantea que los modelos didácticos se centran en las técnicas, actividades o ejercicios que el docente



implementa a fin de promover procesos de aprendizaje en el estudiante, desde la integración de las intencionalidades formativas, los contenidos, la promoción de habilidades de pensamiento, el alcance de los logros y la evaluación formativa. Ahora bien, no se puede desconocer que la posibilidad de decidir aún sobre sus propios métodos de aprendizaje, tiene que ver con algunos procesos cognitivos, así mismo se fortalecen los procesos de valoración del aprendizaje; es importante que los estudiantes aprendan a conocer como aprenden, si cumplen las metas que se proponen, si planean sus actividades, si al decidir asumirlas reconocen los riesgos que estas puedan tener; hay que propiciar en el estudiante un autoconocimiento para poder fortalecer sus procesos y así avanzar en la autonomía.

En la escuela

Al interior de la escuela, se debe fortalecer la posibilidad de decidir sobre sus asuntos, como los gobiernos escolares y las diferentes comunidades, que se dan dentro de la misma, son aspectos que fortalecen niveles de autonomía social y política. Es importante establecer que el gobierno escolar ya se trabaja, pero en ocasiones es mirado como una actividad obligatoria que debe llevarse a cabo y muchos de los estudiantes no entienden el objetivo del mismo y la importancia que puede tener si es desarrollado de la forma adecuada, muchos de los estudiantes que deciden ser los representantes desafortunadamente no tienen una guía ajustada, cuando presentan sus propuestas ante la comunidad, su programa está ligado a intereses institucionales, ayudado en su formulación por un directivo o profesor que le dice lo que considera merece o necesita la institución; o por el contrario, muchas propuestas casi imposibles de cumplir porque son planteadas por los mismos estudiantes que desconocen en sí sus reales necesidades y se enfocan solamente en el aspecto material de acuerdo a las falencias físicas, estructurales; aunque

esto pueda ser igualmente válido, pero dejan de lado probablemente por falta de conocimiento otros aspectos primordiales, como el convertirse realmente en sujetos de derecho, que sus pensamientos, necesidades, expectativas sean escuchadas, valoradas y encuentren acciones de mejora en las instancias educativas, que el sistema educativo sea consciente, y actúe en pro de estas, se debe crear conciencia individual y colectiva porque sin esta no hay posibilidad de ser autónomo.

Según Bolívar (2002, 1), al respecto de gobiernos escolares y la autonomía plantea:

- El Gobierno escolar favorece la vivencia de la autonomía en un marco de libertad y participación hacia comportamientos democráticos.
- Educar para la autonomía implica educar para la razón y esta decisión supone abordar la información y la reflexión sobre esta, el conocimiento.
- La democracia implica la participación y esta última es eficaz cuando las personas han desarrollado una gran autonomía que les permite hacer presencia activa en los procesos sociales, asumiendo posiciones iluminativas y creativas en los momentos de dificultad y conflicto. Se afirma entonces que la participación social es el modo como se expresa la democracia y esta se adquiere actuando democráticamente.
- En las Instituciones educativas la autonomía dimensiona al proyecto educativo institucional en los niveles administrativos y curriculares, dando significación a la vida escolar.
- En la práctica existen obstáculos que impiden actuar autónomamente, unos referidos a las actitudes personales frente al reconocimiento de la diferencia, y otros como consecuencia de la relación "legalista" del cumplimiento por el cumplimiento, sin el componente crítico de los contextos que el mismo ejercicio de la autonomía supone.

Todo lo anterior puede llegar a ser posible si el sujeto es partícipe, y este tiene una doble dimensión; como ser individual y singular con empoderamiento y capacidad de auto gobernarse, actuando en libertad como posibilidad y como ser social, con su sentido de pertenencia a un grupo, desarrollado en un entorno específico y con necesidades de asociación, que ha ideado formas que le permiten convivir, como la democracia y en ella la participación; conformando una dimensión esencial del acto educativo a través del cual se deben generar sujetos sensibles a las problemáticas sociales. La vivencia plena del gobierno escolar favorece el ejercicio en la vida misma de la participación, porque esta se aprende en un ambiente de libertad, donde el grupo es fundamental para reconocer y reforzar las condiciones e intereses de la comunidad educativa. De igual forma Mejía (2011, 14-15) plantea el marco de lo pedagógico, cómo desarrollar y promover una forma de razonamiento basada en lo indeterminado para poder trascender al contexto, que es posible solamente si se sabe asumir el contexto mediante el control de sus límites, así mismo requiere saber vincular el pensar con el plano de la experiencia, proceso que desde el punto de vista de los valores, o en el de la ética en general, se reconoce como el desarrollo de la capacidad de asombro y de autonomía del pensar del sujeto.

Autonomía vs Heteronomía

Para continuar haciendo referencia a la autonomía, es necesario el reconocer la heteronomía, como un conjunto que no se desliga del individuo, además siempre tenemos al otro a nuestro lado que influye de manera positiva o negativa, por ello el pretendernos independientes de los demás sería muy arrogante, lo cual nos puede llevar a quedarnos solos por no aceptar o permitir su intervención. Es lo planteado por Sergio Manosalva, maestro e investigador chileno frente a la auto-

mía; sin embargo, continúa afirmando que necesitamos del otro para desarrollarnos y crear relaciones, es fundamental nuestra actitud hacia los demás y saber de qué manera también influimos, es allí donde la heteronomía, también juega un papel decisorio, si pretendemos la autonomía ¿a qué costo, o bajo qué circunstancias la buscamos? ¿Estamos coartando o limitando al otro, por lograr nuestro objetivo? La idea es respetar y aceptar las diferencias de los demás, así como responder de forma negativa a la segunda pregunta, sin embargo, surgen otros cuestionamientos al respecto, ¿están respetando nuestras actuaciones o decisiones? ¿Podremos ser personas autónomas con el otro a nuestro lado?

Ante tales interrogantes surgen algunas pistas expresadas por Manosalva, donde parte de su concepción la cual considera como una ficción; presenta la actitud de “rebeldía” como una posible salida a tal situación, como la defensa de los principios cuando se están invadiendo o permeando espacios donde priman los principios y es aquí donde aparece la necesidad de defenderlos como algo fundamental en cada ser humano, donde aún exista la posibilidad de escoger o decidir.

Cuando las personas nos enfrentamos a diversos sistemas establecidos como el educativo, familiar, social, laboral, entre otros, siempre vamos a encontrar límites a las distintas actuaciones, situaciones o posturas que desde niños hemos ido adquiriendo y desarrollando con el paso del tiempo, la moral de la presión y la de la cooperación. A medida que la sociedad va ejerciendo presión, el joven escapa a ella y comienza a comparar una serie de experiencias de manera que conquista su independencia espiritual, tal como lo expresa Piaget (1974, 280).

Ahora bien, desde niños comenzamos a expresar nuestro acuerdo o desacuerdo con las cosas, empezamos a escoger y a decidir. “La regla debida al acuerdo mutuo y a la cooperación, tiene sus raíces en el



mismo interior de la conciencia del niño y da lugar a una puesta en práctica efectiva en la medida que forma cuerpo con la autoridad autónoma” Durkheim, citado por Piaget (1974, 304 -305), de igual forma plantea lo siguiente; lo esperado es llegar a los acuerdos, pero estos no siempre son posibles porque los límites se nos presentan en cada espacio de la vida de forma constante en los diferentes lugares donde interactuamos, entonces ¿será la rebeldía la salida para defender nuestras concepciones o ideas sobre algo determinado? Esta es una posible pista para fomentar con los estudiantes, es necesario permitirles opinar, aportar, discutir, porque es así como realmente se educa, respetando al otro con sus múltiples puntos de vista y diferencias. Desafortunadamente el sistema sociopolítico, educativo, familiar, y hasta económico están constantemente constriñéndonos desde niños y a medida que crecemos consideramos la constrictión como algo común, normal, es por ello que los diferentes estamentos políticos, sociales, jurídicos, económicos, religiosos y educativos pretenden una formación con base en la heteronomía, donde prime la aceptación sin discusión. Por el contrario al ideal educativo en la realidad, porque en el papel es proclamado como algo inherente al ser humano, se debe apostar a la libertad para buscar y encontrar lo mejor. Todo ser humano, si puede pensar con claridad, tendrá que reconocer una dependencia de origen que no se debe romper, otra dependencia de los compromisos adquiridos libremente y una tercera dependencia que procede de factores sociales y coyunturales, sin embargo y a pesar de estas limitaciones siempre debe primar en la vida de cada sujeto un sentimiento de libertad, un deseo y la posibilidad en ciertas circunstancias de actuar en forma tal que le permita ser y expresarse sin dañar al otro, quien siempre va a ser un límite, pero necesario para el orden social.

Ahora bien, el sistema educativo está contemplado para mantener el orden u

ordenar lo que está en desorden, el cual está lleno de normas, deberes, reglas que cumplir, así mismo también de derechos y libertades ¿pero qué tan condicionadas? El sistema actual no contempla la rebeldía como salida o suceso dentro del mismo, se requieren mentes y espacios abiertos para ser posible, pero como el sistema es creado y mantenido por personas que en algún momento de sus vidas han sido rebeldes, tenemos que abrirnos a ella como posibilidad, se debe apostar a la rebeldía, aunque tal como está planteado no la permite, pero debemos crearlo o reformarlo, para que la educación cambie, la mentalidad de las personas tiene que modificarse en pro del aparente beneficio personal, pero al respetar y ser respetado por el otro, es un camino al encuentro, al diálogo; además la rebeldía es una condición natural en el ser humano, desde muy niños tenemos y utilizamos la capacidad de escoger por sí mismos, por los demás o para los demás, lo ideal es que cada cual escogiera de forma personal, donde a su vez va a encontrar su propia tranquilidad, su propio espacio y allí podría considerarse una persona autónoma dentro de los límites que toda sociedad debe mantener para el orden social.

Sin embargo esto no sólo tiene que ver con el deseo, también entran en juego diversos factores de orden biológico o cognitivo, si lo miramos con base en los niveles de conciencia, el primero, sería la conciencia ingenua, la cual es una percepción del mundo tal como nos es transmitida por el entorno, es asumir como propias las formas de conciencia social dominantes sin analizarlas ni cuestionarlas, sin transformarlas. Esta conciencia ingenua se caracteriza por explicarse el mundo de manera simple, como algo estático sin posibilidad de cambio, no profundiza en las causas de los problemas sólo capta las apariencias; además percibe al ser humano como un objeto dominado por fuerzas externas. Cervantes (2008, párrafo 14)

Este estado de conciencia debe evolucionar así como avanzan los niños en

su desarrollo motor y cognitivo; debemos continuar con una conciencia práctica que tiene que ver con un fin a realizar que va modificándose con base en las exigencias que el mismo requiere; sin embargo esto no es suficiente, debemos continuar avanzando a una conciencia crítica que según Freire (2001,34) “La criticidad, para nosotros, implica la apropiación creciente por el hombre de sus limitaciones y carencias, no por la extinción de esas limitaciones y carencias, sino por la conciencia de ellas” Así mismo destaca algunas características como la transitividad crítica; se caracteriza por la profundidad en la interpretación de los problemas, por la sustitución de explicaciones mágicas por principios causales, por procurar poner a prueba los ‘descubrimientos’ y estar siempre dispuesto a revisiones, por despojarse al máximo de prejuicios en el análisis de los problemas; en su aprehensión, debe esforzarse por evitar deformaciones, por negar la transferencia de la responsabilidad, por la aceptación de la masificación como un hecho, esforzándose, sin embargo, por la humanización del hombre. Por la seguridad en la argumentación, por el gusto por el debate, por una mayor dosis de racionalidad, por la captación y receptividad a todo lo que es nuevo, por inclinarse siempre a la argumentación.

Ahora bien, hay que reconocer que este estado de la conciencia no se logra en un mes o un año, es un proceso evolutivo en el ser humano, sin embargo también puede ser jalonado por agentes externos, en este caso la escuela y el docente como intercesor, sería el espacio propicio por medio del proceso educativo y una guía como lo sería el docente, pero este, debe tener un conocimiento de la realidad y transmitirla ya que es indispensable para el desarrollo de la conciencia de sí, y que éste dispuesto a jalonar en sí mismo y sus estudiantes el aumento de aquel conocimiento.

Por su parte, Vigotsky (citado por Igoa, 2003, 3) habla de la meta conciencia que es la instancia que hace efectiva la toma

de conciencia y la organización deliberada de la experiencia, es decir, la inhibición y planificación de la acción. Esto lo denominaba pensamiento superior, mediado por el lenguaje como la herramienta que dirige y regula la meta conciencia, interviniendo así en la relación entre la arquitectura y el contexto. Esta es la responsable de la supervisión, la regulación y la planificación de la actividad mental consciente, el asiento de la conciencia del yo; en los procesos psicológicos superiores, la meta conciencia cuenta con una serie de propiedades que en parte la equiparan y en parte la distinguen de la conciencia y de los procesos inconscientes con base en elementos culturales para después internalizarse.

Aunque es fundamental reconocer estos distintos estados de la conciencia según Freire y Vigotsky; es decisoria la relación con el otro, porque es a partir de esta que puedo conversar, comparar, emitir juicios, aprender y unirme para rebelarme porque solo es más difícil; se requiere del otro.

Se puede decir que en este caso, la autonomía o rebeldía sería el camino propuesto para trabajar en el aula de clase, debido a que es una condición presente en todo ser desde niños pero que va siendo condicionada por el adulto a medida que crece con base en las determinaciones sociales establecidas, es por ello que nunca ha sido contemplada en el sistema educativo; sin embargo para que esto ocurra es importante que los docentes; parte fundamental y decisoria en algunas situaciones del mismo, vuelvan a ser niños, no actuando como tal, porque su evolución no les permite tener un retroceso, además no sería lo indicado, sino por el contrario, no castigando ni limitando dichas expresiones, siempre y cuando no afecten al otro, porque no podemos olvidar algunos parámetros de orden social establecidos para poder vivir en sociedad, como el respeto a la vida, a la libre expresión, a la educación, en fin cantidad de situaciones las cuales deben ser cumplidas y para



esto ser posible se requiere un docente con capacidad de rebeldía que acepte pero sepa orientar de forma adecuada a sus estudiantes y para ello, el sistema educativo debe transformarse, contemplando al docente como el guía pero que permite salirse de algunos parámetros establecidos permitiendo la expresión de sus estudiantes, contemplando la “capacidad de rebeldía” como elemento formador en el sistema educativo para una vida en, para y por la sociedad.

Los sujetos de derecho y la autonomía

Otra visión en cuanto a la autonomía, es la planteada por la socióloga Ángela Oyhandy, donde establece que para hablar de autonomía es necesario tener una visión en cuanto al sujeto o sujetos que ejercerían dicho proceso, es importante reconocer los diferentes factores que intervienen en la sociedad; el estado y el individuo que se desempeña en un grupo social; rescatando ante todo la idea que todos los seres humanos, en especial los jóvenes como sujetos de derecho que en muchas ocasiones encuentran obstáculos debido que esta idea es homogeneizada, puede ejercer violencia en los seres humanos, en especial los jóvenes.

Se parte inicialmente considerando la idea de sujetos de derecho, la cual se define como un centro ideal de deberes y derechos; sobre la ley que efectúa a las personas las cuales desde la concepción se les reconoce algunos derechos fundamentales. Sin embargo es un concepto que no puede ser homogeneizador porque puede no darse en todos los casos de la forma que debería ser según la ley, en especial en estos países latinoamericanos donde las diferencias son tan notorias en cuanto a nivel social, político, económico y educativo, donde los derechos mínimos no están garantizados; más aún, ni siquiera a nivel familiar, es por ello que debe haber respeto a la diversidad, porque todas las

condiciones son distintas y pueden verse reflejadas en el sistema educativo en un bajo rendimiento académico o conductas inesperadas en cuanto a comportamientos que se puedan tener; es por esto importante destacar y procurar tener ideales de inclusión social los cuales generarán herramientas concretas que favorezcan la generación de planes de desarrollo y políticas que vinculen a estas poblaciones de manera equitativa, basados en el ejercicio de sus derechos; permitiendo transformar los imaginarios, reconociendo la diversidad y permitiendo que cualquier persona sea acogida por una institución educativa, por una empresa, por la sociedad en general, aportando de esta manera a la convivencia, la paz y la autonomía escolar.

Ahora bien, esta participación social desencadena en un sujeto político que se constituye y se da en una relación individuo sociedad orientado a un contexto histórico determinado, donde es un producto de la interrelación dada desde su infancia hasta su estado actual con un contexto sociocultural establecido, permitiendo la construcción de una identidad, aquello que sienta un paralelo entre él y la sociedad, de su rol, y el papel que juega en este contexto; y a su vez la construcción de un marco valorativo y evaluativo de la realidad que proyecta acorde con el contexto mismo en el que lleva a cabo la acción. Es decir que el ser humano no se hace humano hasta que se socializa, pero no en un sentido abstracto, sino histórico. Sólo cuando hay relación individuo sociedad, y se es interdependiente, se da una construcción integral de lo humano.

Respecto al aspecto político, es fundamental en la vida de cada ser humano así no ejerza muchos de sus derechos; sin embargo casi siempre está en búsqueda de la satisfacción de necesidades y el mantenimiento del bienestar de una comunidad específica o una población determinada acorde con unas condiciones estables. Sin embargo paralelo al sujeto político es importante destacar a los niños y los jóvenes como los sujetos en los

que para el caso de esta propuesta de fomentar la autonomía escolar, se deben enfatizar algunos aspectos fundamentales que influyen directamente y pueden verse reflejados en dicho proceso; lo primero son las relaciones inter generacionales que están presentes en la vida de todas las personas y especialmente cómo la familia y la sociedad influye, porque conviven todas en un mismo tiempo, pero de acuerdo al tipo de relación establecida, con distintos códigos o claves.

Ahora bien, Muñoz (200, 4) plantea que otro aspecto típico de la juventud es el desafío que tienen por las normas, en especial en poblaciones que presentan dificultades de exclusión, pobreza y falta de oportunidades. Muchos de ellos están excluidos del sistema educativo, la tradición escrita, la ciencia y la tecnología, de las posibilidades de trabajo, la participación política, la recreación y la expresión de sus potencialidades.

La sociedad colombiana ha venido manifestando una progresiva exclusión de la juventud de los procesos sociales y políticos, y una marcada dificultad para el diálogo y la comprensión inter generacional. Se hace entonces indispensable y de vital importancia que se potencie la visión de y sobre los jóvenes como sujetos de derechos, en su doble significación de construcción de condiciones para el ejercicio pleno de la ciudadanía y del establecimiento de garantías sociales e institucionales para el respeto y cumplimiento de sus derechos fundamentales.

Sin embargo y a pesar de los condicionamientos que la sociedad actual plantea es posible trabajar la autonomía para y desde el aula escolar mostrando o dando posibles pistas para propiciar espacios diferentes, de mayor participación y valoración social. La autonomía debe convertirse en un horizonte que sea tenido en cuenta por las políticas públicas que permitan ajustarlo a la educación, prevaleciendo la construcción del pensamiento crítico, la formación del ciudadano, la

posibilidad de elegir un proyecto de vida que genere espacios en el encuentro de la autonomía personal, que a su vez hace parte de la sociedad, dentro de los planes de educación debe contemplarse como una herramienta; así mismo como la construcción del pensamiento crítico, el cual debe fortalecerse en los estudiantes al reconocer que las didácticas actuales no están centradas en contenidos, sino en procesos de pensamiento que se desarrollan en ellos, es decir, más que saber algunos temas, los estudiantes deben desarrollar y fortalecer ciertos procesos cognitivos con ellos, de ahí que pensar críticamente está relacionado con la razón, la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y a la estrechez mental. En consecuencia, pensar críticamente involucra seguir el hilo de las evidencias hasta donde ellas nos lleven, tener en cuenta todas las posibilidades, confiar en la razón más que en la emoción, considerar toda la gama de posibles puntos de vista y explicaciones, estar más interesados en encontrar la verdad que en tener la razón, estar conscientes de nuestros sesgos y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios. (Paul y Elder, 2006, párrafo 5)

El desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para el estudiante, pues consigue ser, una persona habitualmente inquisitiva, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, clara respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio, enfocada en preguntar, indagar, investigar; persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan. (Falcione, 2007, 21), en otras palabras, el estudiante y/o el docente, tendrán la disposición no solamente de enfrentarse y entender el conocimiento científico, sino además de entender mucho mejor su entorno y su vida.



De igual forma es fundamental desde niños propiciar que los estudiantes tengan un imaginario de proyecto de vida y que estén dispuestos a luchar por sus ideales; para esto también es importante que tengan armas de auto valía, o sea lo que piensan ellos mismos de sí, su auto referencia, es decir, todo aquello que del sujeto refiere a sí; creencias y representaciones subjetivas, como esquemas e imágenes. Los conceptos y esquemas autorreferentes son esenciales para desempeñarse en el medio natural y social. El saber y creer que se es capaz de desempeñarse de una cierta forma y de poder alcanzar ciertas metas. Es la creencia que uno tiene de las habilidades para ejecutar las acciones que así lo requieran, también la autoestima refleja la autoevaluación general que la persona posee de su propia vida.

Es fundamental pretender lograr dichos objetivos, pero debemos reflexionar la autonomía, como una idea que podemos alcanzar sin olvidar al otro que está al lado, el cual no se puede disminuir por alcanzar objetivos propios; es un ejercicio de poder el cual se ejerce de varias formas entre las cuales se encuentran: el poder autoritario que no permite la participación, excluye, censura lo diferente y sólo admite a quienes se adhieren, también se encuentra el poder de manos abiertas, el cual es paternalista porque lo delega a otros manteniendo el control y finalmente el poder de manos entrelazadas, el cual es participativo y solidario, representado por las manos que se entrelazan para reforzarse entre sí y asumir juntas la corresponsabilidad social. El proyecto, su implementación y sus resultados son asumidos por todos. Es un poder que sirve a la sociedad en lugar de servirse de la sociedad para otros fines; es el poder pretendido por la democracia. Solamente a él puede llamársele autoridad, es el poder que se usa para potenciar el poder de todos. Boff (2004, párrafo 2, 3 y 4)

De igual forma plantea la importancia de revisar y trabajar la autonomía bajo una perspectiva de género, porque aunque la

mujer ha logrado grandes avances en su proceso emancipatorio, ha reivindicado y conseguido en numerosos casos, la igualdad legal, política, profesional, social, familiar y personal que tradicionalmente se le había negado, lográndose por medio de luchas políticas y sociales, ya que la autonomía femenina pretendida es física y política, pero cuyo componente económico adquiere una particular importancia, en atención a la generación de ingresos propios y suficientes que permitirá a las mujeres vivir dignamente, decidiendo por sí mismas la forma cómo realizan sus gastos, ganando por derecho propio todos los aspectos de la seguridad social, y no verse forzadas a mantener vínculos afectivos o laborales que las hagan vulnerables a la violencia genérica Daniels (2011,2) Sin embargo; para lograrlo, la educación debe estar encaminada hacia esto, mostrando a las mujeres caminos de igualdad y participación equivalente a la de los hombres, no continuando o convirtiendo la educación desde un ángulo machista, impidiendo realizar acciones, o por el contrario imponiendo otras por el hecho de ser mujeres, sin olvidar que es fundamental potenciar el amor propio y un proceso de valoración personal que les permita actuar de forma libre y consiente respecto a sus actos.

Antes de llevarlo a la práctica

Es preciso considerar las pistas dadas por los intelectuales y maestros y llevarla a cabo e identificar si pueden fomentar en los estudiantes el aprendizaje autónomo por medio de los docentes, como un trabajo enriquecedor, participativo e integrador, describiendo cómo la autonomía puede y debe trascender del sistema educativo a la vida personal, porque tanto intelectuales, maestros y personas en general tenemos relación con ella y los distintos procesos de aprendizaje.

El maestro, como lo diría William Ospina, tiene que representar de alguna manera un modelo según (Hernández, 1998,

1) “El Maestro es observado, imitado, criticado y admirado, con sus actitudes, marca la pauta, el estilo y el ambiente que prevalecerá en clase. Una presencia agradable siempre es un incentivo para el alumno, una actitud positiva ante la vida es el aumento de una filosofía. Un conocimiento a fondo de la materia que se imparte, dará el crédito y el respeto que todo Maestro anhela. Una conducta sincera y humilde acarreará actitudes similares entre los integrantes del grupo. La admiración produce emulación, sin embargo, no debemos dejarnos llevar por ese deseo de ser admirados y queridos, es simplemente el deseo de ser un buen ejemplo que oriente a nuestros discípulos para lograr sus metas. Un Maestro es una figura pública que debe ser un ejemplo viviente de humanidad, responsabilidad y ética”, y sólo en la medida que pueda ser un modelo convincente, puede también dar preceptos, dictar pautas, ser un ejemplo para sus estudiantes, sin embargo el ejemplo puede evidenciarse en cualquier aspecto de la vida, ahora bien, nuestra actitud, lenguaje, postura corporal, ideológica, política, habla de nosotros, debemos ser coherentes con lo expresado y lo actuado, cuando las acciones hablan porque dicen más que hechos, enseñan y son imitadas sean correctas o no, es por ello fundamental que el docente esté atento a su actuar, en especial cuando la prédica es constante y en ocasiones se exige lo que se dice pero no lo que se hace; es cierto que no se puede ser un modelo de perfección, pero es obligatorio que haya una relación constante con lo que se dice, se exige y se hace para propiciar en los estudiantes actitudes encaminadas en procesos de autonomía. Así mismo González (2009, 48) plantea que el profesor debe ser mirado con respeto, pero con altas exigencias porque su labor es muy significativa en la sociedad, y no puede ser delgada con gratuidad, debe vencer la homogeneización del estado y tiene un llamada a la resistencia intelectual, para poder construir pensamiento.

- Por otra parte, Fernando Romero propone dos elementos para fomentar el proceso de autonomía en la escuela: El fortalecer los procesos de gestión social al interior de la escuela donde la participación de los estudiantes es un proceso fundamental, si ellos exponen sus intereses, necesidades expectativas tanto a nivel personal como educativo, y estos son tenidos en cuenta porque aportan a un bien común y no afectan de ninguna forma al otro, por el contrario lo enriquece; será una posibilidad de intervención auténtica que generará interés y necesidad de cumplirse, lo que permitirá en los estudiantes procesos de reflexión, participación y compromiso que en este caso del aprendizaje auto regulado definido por (Torrano y González, citado por Camacho 2002, párrafo 9) Es una fusión de destreza y voluntad. El estratégico es aquel que ha aprendido a planificar, controlar y evaluar sus procesos cognitivos, motivacionales, afectivos, comportamentales y contextuales; sabe cómo aprende, está auto motivado, conoce sus posibilidades y limitaciones y, en función de ese conocimiento, controla y regula sus procesos de aprendizaje para adecuarlos a los objetivos de las tareas y al contexto, optimizar su rendimiento y mejorar sus habilidades mediante la práctica. Los estudiantes al estar involucrados por las expectativas frente a sus metas y compromisos propuestos van asumiendo una actitud autónoma. En segundo lugar propone la posibilidad de construcciones de comunidades académicas o de aprendizaje como los gobiernos escolares y diferentes proyectos obligatorios o planteados institucionalmente que son estamentos activos de participación, por tal razón no deben ser sólo cumplidos, sino intervenidos directamente por los estudiantes; el sentirse involucrados genera autoestima y compromiso, características de una persona autónoma, donde a su vez se van perfilando líderes con visión y compromiso social que encausados



con apoyo en la formación del pensamiento crítico, propiciando la toma de conciencia y postura frente a los diversos hechos y situaciones presentados en el sistema educativo y en la vida cotidiana pudiendo generar procesos de autonomía escolar y social.

- Con una mirada femenina, Ángela Oyhandy propone la importancia de los sujetos de derecho y las prácticas educativas con respecto al género. Frente al primero cuando se habla de sujetos de derecho, se refiere a todo ser humano con posibilidad de acción y participación, pero en ocasiones los diferentes sistemas sociales, políticos, familiares pretenden invisibilizar u homogeneizar dicho estado, es por ello que se debe promulgar y poner en práctica para generar en los estudiantes el respeto propio y el respeto por los demás; al ser un sujeto de derecho le permite ponerse en el lugar del otro y decidir de forma autónoma su actuación cuando se enfrente a situaciones donde la diversidad en ocasiones es difícil de aceptar.

Así mismo las prácticas educativas siempre conllevan a la relación con el otro, ya sea de estudiante a maestro, de maestro a maestro, de estudiante a estudiante, entre otras; sin embargo es evidente no sólo en el sistema educativo que se siguen presentando diferencias frente a los géneros, en especial el género femenino frente al masculino, (Ferreira, Monce, Montiel, Rodríguez, 2009, 7) consideran que las prácticas educativas tienen distintos modelos donde se mantiene una actitud discriminatoria tradicional que implica tener actitudes diferentes entre niñas y niños, tratando de imponer y generalizar la cultura y valores de los varones considerándolos universales. Es necesario generar prácticas equivalentes entre ambos para no ampliar la brecha que hace algunos años intenta cerrarse, que las mujeres ejerzan como sujetos de derecho, con capacidad de acción,

decisión y participación y no como en muchos casos continuando ciñéndose a lo que la mayoría decida, que en diversas oportunidades es liderado por hombres; se debe generar confianza y convicción para verse reflejado en la acción; lo anterior compete directamente al docente que debe tener en cuenta la elección del material, los recursos, el lenguaje y las acciones a realizar por los estudiantes para romper la discriminación sexista que continúa presentándose en el sistema educativo.

- Respecto a la autonomía escolar, Sergio Manosalva propone la capacidad de rebeldía como inherente al ser humano, a medida que el niño va creciendo ésta se limita, en muchas ocasiones hasta desaparecer y doblegarse por completo. La rebeldía, es un punto de partida hacia la autonomía, es poder actuar, decir, hacer frente a situaciones diversas, siempre y cuando el otro no se vea afectado; es poder decir no con razones, no agachar la cabeza porque simplemente debe ser así, aunque esto pueda disgustar a muchos, sin embargo cuando evidencien la autodeterminación será una acción que probablemente quiera llevarse a cabo, primando el respeto por la diferencia; pero para poder fomentar o no coartar dicha opción en los estudiantes, debe ser el maestro el primer rebelde, para poder avanzar hacia procesos de transformación educativa, su práctica debe ser reflejo de dichas actitudes, salirse del parámetro de ser quien impone los conocimientos y el orden, que los estudiantes sigan basándose en su actitud y respeto hacia su trabajo y los demás, que genere espacios de diálogo y discusión, donde enseñe desde la cotidianidad y no solo apoyado en los parámetros establecidos que solo se ciñen a transcribir un libro al tablero, que permita la formulación de nuevas posibilidades de actuar, de expresar y pensar pero primando el respeto hacia los demás y sí mismo.

Se han podido considerar algunas posibles pistas generadas por intelectuales y maestros frente a la autonomía escolar pero más que ello y dictar o dar recetas como un paso a paso que abunda en distintos manuales pueden ser trabajadas desde el sistema educativo: el ejemplo, la participación, los gobiernos escolares, la rebeldía, los sujetos de derecho y la autonomía femenina encuentran lugar en la escuela, también, como las experiencias de vida son adquiridas y trabajadas no sólo desde los contenidos que puedan aprender; sin embargo para que esto pueda llevarse a la práctica, una de las primeras transformaciones es la del docente, como ese guía o modelo a imitar por sus estudiantes, la formación como persona, profesional, ciudadano debe tener patrones positivos a imitar, las universidades y centros de formación docente, deben ser los primeros y más interesados en su proceso personal y laboral, porque ellos no sólo van a brindar contenidos, van a formar otros seres humanos académica y personalmente, así como lo plantea Giroux (1990, 176) los profesores como intelectuales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del

aula y los valores mismos que ellos legitiman en su enseñanza; si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos.

Probablemente algunos de estos seres sólo cuenten con los maestros como patrones a seguir por la desafortunada desunión familiar y social actual, se debe rescatar y reformar la profesión docente, dignificarla y que sea un modelo a seguir por todas las personas que se involucran de una u otra manera; de esta forma se puede contemplar una educación para la autonomía; el sujeto requiere una actitud de autonomía constante, que se evidencie en el día a día, en este caso en la escuela, cuando los estudiantes desarrollen esas habilidades serán personas más responsables, respetuosas, que se interesen por el otro, participen y se involucren en la comunidad porque lo integran a su vida; más que aprender técnicas de estudio y ser académicamente excelentes, la autonomía escolar pretende desde la escuela generar prácticas de vida y acciones que puedan ser empleadas en todos los momentos y espacios sociales, culturales, familiares y en especial educativos.

Bibliografía

Arenas, Ana María (2004), *Reflexiones e investigaciones destacadas sobre el desarrollo moral en la niñez*. Revista Repes. 9–10 Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en:

<http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/search/results> (Recuperado el 27 de abril de 2012)

Autonomía desde la filosofía y la psicología. Disponible en: [http://es.wikipedia.org/wiki/Autonom%C3%ADa_\(filosof%C3%ADa_y_psicolog%C3%ADa\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Autonom%C3%ADa_(filosof%C3%ADa_y_psicolog%C3%ADa)) (Recuperado el 15 de noviembre de 2012)

Barra Almagia, Enrique. (1987) *El desarrollo moral: una introducción a la teoría de Kohlberg*. En revista latinoamericana de psicología, volumen 17 N° 1.

Bernales Ballesteros, Enrique (2004). *Ponencia "Los derechos de la juventud desde la convención iberoamericana de derechos de la juventud: a propósito de la participación política de los jóvenes"*. Disponible en: www.e-cofi.net/fichero.php?id=22&zona=1 (Recuperado el 15 de marzo de 2012)

Boff, Leonardo (2004). *Sobre el ejercicio de poder*. Disponible en: <http://servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=050> (Recuperado el 5 de marzo de 2012)

Bolívar Godoy, Manuel Enrique. (2002) *Conflicto, convivencia y autonomía en las instituciones educativas* (Reflexión sobre la práctica de los gobiernos escolares) Revista Flasco: Disponible en:



- <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cielac/human/bolivar.rtf> (Recuperado el 3 de marzo de 2012)
- Casales, Roberto. (2011) *Autonomía y carácter: Un análisis de la identidad desde la filosofía práctica de Kant*. Disponible en: <http://cisav.mx/autonomia-y-caracter-un-analisis-de-la-identidad-desde-la-filosofia-practica-de-kant/> (Recuperado el 30 de marzo de 2012)
- Camacho Fernández, Margarita. (2002) *La autoregulación para el aprendizaje y el género*. Disponible en: <http://www.uaemex.mx/faapauaem/docs/edesp/caminos%20hacia%20la%20equidad%202007/aprendizaje.html> (Recuperado el 20 de abril de 2012)
- Cervantes Toledo, María Teresa. (2008). *La formación de la conciencia social*. Monterrey, Nuevo León. Disponible en: <http://comunicacionyeducacionamic.blogspot.com/2008/05/la-formacin-de-la-conciencia-social.html> (Recuperado el 25 de febrero de 2012)
- Cruz, César Augusto, Díaz- Granados, Sandra, Suarez, Bertha Rosa, Trujillo, Alfonso Raúl. (2010) *Teoría y práctica docente: un encuentro para la construcción del pensamiento crítico en el aula*. II congreso Nacional de investigación en educación en ciencias y tecnología. Disponible en: http://www.educyt.org/portal/images/stories/ponencias/sala_8/8teoria_y%20practica_docente_un_encuentro_para_la_construccion_del_pensamiento_critico_en_el_aula.pdf (Recuperado el 24 de mayo de 2011)
- Dániels Mora, Jahnnie (2011) *Mujer, autonomía y flexibilización laboral*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/mujer-autonomia-y-flexibilizacion-laboral/mujer-autonomia-y-flexibilizacion-laboral.pdf> (Recuperado el 15 de marzo de 2012)
- Díaz. (2010) *Autonomía y heteronomía*. Disponible en: http://www.mercaba.org/DicPC/A/autonomia_y_heteronomia.htm (Recuperado el 25 de noviembre de 2011)
- Falcione, Peter. (2007) *Pensamiento crítico*. Disponible en: <http://www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php> (Recuperado el 20 de marzo de 2012)
- Ferreira Pérez, Richard Marcelo. Monce, Mabel. Montiel, Andrea. Rodríguez Morena, Soledad. (2009) *Diferenciación de género en las prácticas educativas. La intervención diferencial del docente en el aula*. Disponible en: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/Diferenciaci%C3%B3n%20de%20g%C3%A9nero%20art%C3%ADculo.PDF> (Recuperado el 26 de abril de 2012)
- Foucault, Michel (1999). En *¿qué es la ilustración?* Disponible en: <http://bibliotecaesceptica.wordpress.com/2008/04/28/%C2%BFque-es-la-ilustracion-michel-foucault/> (Recuperado el 24 de septiembre de 2011)
- Freire, Paulo (2001). *Educación y actualidad brasileña*. México, Siglo XXI. Disponible en: <http://books.google.com.co/books?id=qygyHbpGLHAC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=La+críticidad,+para+nosotros,+implica+la+apropiaci%C3%B3n+creciente+por+el+hombre+de+sus+limitaciones+y+carencias,+no+por+la+extinci%C3%B3n+de+esas+limitaciones+y+carencias,+sino+por+la+conciencia+de+ellas%E2%80%9D&source=bl&ots=PMJHqYB0Hj&sig=SEilddme69g9MnPc6InD1WXYcU&hl=es&sa=X&ei=vieKT4I1z5u3B7XGsecJ&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=La%20críticidad%2C%20para%20nosotros%2C%20implica%20la%20apropiaci%C3%B3n%20creciente%20por%20el%20hombre%20de%20sus%20limitaciones%20y%20carencias%2C%20no%20por%20la%20extinci%C3%B3n%20de%20esas%20limitaciones%20y%20carencias%2C%20sino%20por%20la%20conciencia%20de%20ellas%E2%80%9D&f=false> (Recuperado el 20 de febrero de 2012)
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Piados: Barcelona. Disponible en: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf> (Recuperado el 24 de Mayo de 2012)
- González Esteban, Elsa. *Una lectura actualizada de la ética aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum*. Quaderns de filosofia i ciència, 37, 2007, pp. 91-100. Universitat Jaume I. Disponible en: http://www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v37p91-100.pdf (Recuperado el 22 de Mayo de 2012)
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.

- González González, Miguel Alberto. (2010). *Módulo Paisajes Escriturales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hernández, Helen. (1998) *El Arte de ser Maestro*. Ed. Edamex, México, pp. 39-40. Disponible en: <http://dcb.fi-c.unam.mx/CoordinacionesAcademicas/Matematicas/CalculoIntegral/Articulo1.pdf>. (Recuperado el 1 de abril de 2012)
- Igoa, José Manuel. (2003) *El mundo en la mente: meta conciencia, lenguaje y control en la psicología cognitiva*. Universidad Autónoma de Madrid. Anuario de Psicología, vol. 34, no 4. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/anuariopsicologia/article/viewFile/61760/88536> (Recuperado el 25 de febrero de 2012)
- Inda, Graciela. (2009) *La sociología política de Émile Durkheim entre 1892 y 1897: el Estado como apéndice de la morfología social y la futilidad de la acción política*. Disponible en: http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/12_INDA.pdf (Recuperado el 31 de enero de 2012)
- Jaramillo Roldán, Rodrigo. Vélez Sánchez, Germán Alonso (2004). *Autonomía escolar y calidad: estudios de caso en la educación oficial de Antioquia*. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/7281/6727> (Recuperado el 12 de marzo de 2012)
- Kafka, Franz. Carta al padre. (1919). Disponible en: http://www.elaleph.com/buscaador_libros.cfm?vacio=1&style=home&busqueda=carta+al+padre (Recuperado el 16 de enero de 2012)
- Manosalva Mena, Sergio Emilio. (2010) *Apología*. Disponible en: <http://publicacionesacademia.wordpress.com/paulo-freire/n%C2%BA-8/> (Recuperado el 30 de abril de 2012)
- Mejía, Mario. (2011). Construcción social del presente. Universidad de Manizales.
- Muñoz, Germán. (2001) *Temas y problemas de los jóvenes colombianos al comenzar el siglo XXI*. Observatorio de Políticas de Juventud del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del CINDE—Universidad de Manizales. Disponible en: <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/vol1/GermanMunoz.pdf> (Recuperado el 20 de febrero de 2012)
- Ospina, William. (2008) *La escuela de la noche*. Extraído el 25 de abril de 2012, desde: <http://es.scribd.com/doc/62142939/La-Escuela-de-La-Noche-William-Ospina>
- Paul, Richard. Elder, Linda. 2006. *¿Por qué pensamiento crítico?* Disponible en: <http://www.eduteka.org/modulos/6/134/474/1> (Recuperado el 22 de febrero de 2012)
- Piaget, Jean. (1974). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.
- Prada Londoño, Manuel Alejandro. Torres Azocar, Juan Carlos. (2008) Integración y conciencia crítica: *Notas sobre la configuración de los conceptos en las primeras obras de P. Freire*. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Extraído el 2º de marzo de 2012 En: http://www.realidadyfiction.eu/Revista_Lindaraja/prada/freire.htm
- Ríos Patiño, Ana Gloria. (2011) Teoría curricular. Universidad de Manizales.
- Romero Loaiza, Fernando. (2004). Vigotsky: *Semiotic mediation and zone of proximal development*. Revista Repes, volumen 1 N° 1 Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible en: <http://revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/view/5297/2577> (Recuperado el 28 de abril de 2012)
- Sánchez León, Pablo. (2009). *Autonomía del estado*. University of California-Los Ángeles, USA. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/A/autonomiaestado.htm> (Recuperado el 10 de marzo de 2012)
- Sandoval M, Mario. (2005) *Jóvenes y exclusión una difícil y compleja relación*. En publicación: Investigaciones CEJU. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/chile/ceju/jovenes.doc> (Recuperado el 20 de enero de 2012)
- Vygotsky, L. (1978) *La mente en la sociedad: el desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Harvard University Press, Cambridge. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos43/piaget-ausubel-vygotsky/piaget-ausubel-vygotsky2.shtml> (Recuperado el 15 de diciembre de 2011)
- Zemelman, Hugo. (2005) *Voluntad de conocer*. (1ª edición) Anthropos. México

El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas¹

CARLOS JULIO JARAMILLO ZULUAGA²

Resumen

Este artículo es el resultado de una investigación con estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid en la ciudad de Medellín durante los años 2009, 2010 y 2011, sobre el relato-memoria como estrategia pedagógica en la cátedra de Pedagogía Constitucional. Se utilizaron los relatos de los estudiantes en la cátedra y se hizo un ejercicio de vinculación de la vida narrada con el relato constitucional. Se reconoció en este ejercicio, que el relato-memoria es una herramienta pedagógica efectiva para el desarrollo de las competencias ciudadanas y para el conocimiento de la Constitución política.

Este estudio se caracteriza por la integración de tres planteamientos teóricos, habitualmente estudiados por separado: Generación de conocimiento, formación e innovación; componentes que se sustentan a la luz de las investigaciones sobre el concepto de estrategia del cuento-relato, como estrategia creativa en la enseñanza universitaria (De la Torre S. , 2010).

El diseño metodológico que se aplica en esta ocasión es cualitativo-etnográfico. El "Cuento", narrativa escrita, reconstruye el tejido pluricultural para el sostenimiento firme de las instituciones democráticas por parte del hombre situado que creativamente, critica y racionalmente reflexiona en busca de su liberación concreta y real. Además, el relato autobiográfico como herramienta y estrategia didáctica para el desarrollo de competencias y formación integral, promueve una cultura democrática en las instituciones de educación superior

Palabras claves: *creatividad, cuento, cognición, competencias ciudadanas, democracia, educación incluyente, formación integral, pedagogía constitucional; memoria cultural; estrategias pedagógicas.*

The story as a teaching strategy for the development of citizenship skills

Abstract

This article is the result of research with students at the Polytechnic Jaime Isaza Cadavid in Medellín, during 2009, 2010 and 2011, on the story-memory as a pedagogical strategy in the chair of the Constitutional Education. We used the stories of students in the department and became an exercise in

1 Recibido: 15 de enero del 2012. Aceptado: 27 de marzo del 2012.

2 Carlos Julio Jaramillo Zuluaga. Abogado de la Universidad de Medellín y Docente especialista en Cultura Política de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: c.jotaz@hotmail.com

linking life story told with the Constitution. It was recognized in this exercise, the story-memory is an effective pedagogical tool for the development of citizenship skills and knowledge of the Constitution.

This study is characterized by the integration of three theoretical approaches, usually studied separately: Generation of knowledge, training and innovation components that support in light of research on the concept of story-narrative strategy as creative strategy in the university education (De la Torre S., 2010). The methodological design applied in this case is qualitative-ethnographic. The "Story", written narrative, reconstructs the multicultural fabric for firm support of democratic institutions by the man at creatively, critically and rationally reflects on his release for concrete and real. In addition, the autobiographical account as a tool and teaching strategy for skills development and comprehensive training, promotes a democratic culture in higher education institutions.

Keywords: creativity, story, cognition, citizenship skills, democracy, education inclusive, comprehensive training, pedagogy constitutional; cultural memory; teaching strategies.

Introducción

"La vida ha perdido contra la muerte, pero la memoria gana en su combate contra la nada".

Tzvetan Todorov.

El esfuerzo investigativo que aquí se presenta responde a la preocupación por hacer nítida la experiencia constitucional en la vida de los estudiantes que suelen ignorar el mundo institucional. Y la preocupación se extiende al desdén de las instituciones por interpretar la constitución y por intentar acercarla a los ciudadanos estudiantes. Pareciera que la vivencia constitucional se dispó con la fiebre de los primeros años, cuando la esperanza aún no se encontraba amellada en la aridez del acontecer político que ha gastado el ánimo por construir una nación pacífica y ha desvirtuado las herramientas constitucionales para lograrlo.

La investigación relaciona dos temas: la pedagogía constitucional y el relato-memoria como forma didáctica. El primer tema se refiere, por supuesto, a las formas como se ha enseñado la constitución política en la educación superior. Y el segundo tema se refiere a la manera como el relato-memoria, como constitutiva de la identidad

de las culturas, produce una especie de pedagogía social. El esfuerzo de esta tesis es encontrar el punto de acoplamiento entre estas dos grandes *líneas de fuerza* culturales, para permitir la elaboración de una didáctica constitucional que vuelva a acercar la vida social a la institución del Estado, y que anime, de nuevo, a emprender acciones en función de la convivencia democrática y la paz.

En principio, el punto de articulación de los dos temas se encontró en la característica de la Constitución como texto cultural, más que como texto jurídico. La Constitución Política es la forma en que la nación se da a sí misma un proyecto de convivencia, se impone un referente que anida en el sueño de construcción de un país en paz, donde todos los ciudadanos y todas las ciudadanas disfruten de su riqueza, preserven esta riqueza para el disfrute de las nuevas generaciones y construyan una sociedad equitativa en la que todos puedan desarrollar una convivencia creativa y satisfactoria.

Como texto cultural, la Constitución expresa la organización de la vida social, como propuesta que debe regir tanto la construcción de las leyes como la vida social en su más profunda raíz. En este sentido, la constitución es un relato mítico



de cómo se sueña la organización de la vida social. En términos de Castoriadis (1989), el texto constitucional expresa el imaginario radical, como “invención” original de una sociedad para organizar su convivencia.

Por otra parte, la constitución se ha enseñado de una manera abstracta, sin referencia a la vida. La aproximación de la sociedad a la constitución se da de una manera intuitiva, por la utilización de instrumentos que la constitución ofrece para garantizar los derechos, como la acción de tutela, o por algún artículo que interese particularmente a algún sector para su beneficio o su derrota.

En ese sentido, las narraciones de la vida cotidiana, o como se va a denominar aquí, la vida narrada, que es expresión interpretativa de la vida social, tiene un punto de convergencia con el texto constitucional en el sentido de construcción del imaginario radical, que nos vincula como sociedad constituida.

Por eso, las narraciones de la vida social pueden verse reflejadas en la constitución, o bien, la constitución responde a la vida narrada. La pedagogía constitucional debe contrastar la vida narrada con la formulación constitucional. No se trata de asumir la constitución como texto sagrado, por tanto inmodificable, sino como texto social y, por tanto, modificable. Pero la Constitución es modificable como expresión del imaginario radical de la sociedad y no por los intereses particulares de ningún caudillo o grupo político. Es modificable por el acuerdo social expresado en la vida narrada.

Los principios constitucionales son los derechos humanos. Las narraciones de la vida social se vinculan, en primera instancia, a la comprensión de los derechos como principios constituyentes. Por eso, esta investigación pretende encontrar la forma como los estudiantes de la asignatura Pedagogía Constitucional pueden vincular la vida social narrada con el texto constitucional. En tal sentido, esta tesis

pretende encontrar la forma de activar el relato–memoria en los estudiantes como mecanismo de vinculación al relato constitucional. De esta manera, se contribuye al Plan de Desarrollo 2011-2016 del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, en la perspectiva de encontrar nuevas pedagogías que garanticen el derecho a la educación y, especialmente, a la Pedagogía Constitucional.

Referente teórico

Significado del relato–memoria

Según Marc Augé (1998), la memoria es el relato que actúa como hilo de las huellas anímicas o recuerdos. Es decir, lo que se trae al presente no son los acontecimientos del pasado sino sus huellas. El acontecimiento es inaferrable y no hay posibilidades de recuperarlo como acontecimiento. Pero en el presente el acontecimiento tiene significado según pueda ser narrado. Y el relato obtenido constituye la memoria social. El problema para Augé es que el relato del pasado no es sólo testimonio “objetivo” de los acontecimientos, sino que dota a estos acontecimientos de sentido. Y va más allá: la vida no es sólo materia prima del relato que conforma la memoria, sino que la vida se vive como relato. Los sueños pautan la vida social y lo que se vive transcurre por los rieles que le trazan los sueños. Y los sueños son relatos que configuran la forma de vivir la vida social. En esta forma, señala Augé:

...la vida real que vivimos y de la cual somos testigos cada día, etnólogos o no, psicólogos o no, hermeneutas o no, ¿no se presenta acaso como un intrincado tejido de historias, intrigas, acontecimientos que afectan a la esfera privada o a la esfera pública, que nos narramos unos a otros con mayor o menor talento y convicción? (Augé, 1998, 39).

En este sentido, Augé se aparta de la preocupación expresada por Ricoeur (2000), según la cual la memoria responde al ámbito del testigo y tiene sentido para un lector que desea saber algo verdadero sobre el acontecimiento histórico del que da cuenta la historiografía. Se distancia igualmente Augé del fenomenólogo Ricoeur en el sentido de que lo que se narra no necesariamente es posterior a lo que se vive, puesto que las tres mimesis de las cuales habla éste pareciera que una antecede a la otra: mimesis 1 es el contexto simbólico proporcionado por la cultura, que hace posible y antecede a mimesis 2, como relato de los acontecimientos vividos. Y ésta antecede a mimesis 3, como el momento de la lectura. Para Augé, los tres momentos son simultáneos, o mejor, son condición el uno del otro, se interpenetran, se conforman mutuamente.

Esta perspectiva de la memoria como tensión entre el referente real y el relato (Ricoeur, 2000), entre la vida vivida y la vida relatada (Augé, 1998), tiene una referencia a dos tensiones en dos teóricos de la memoria, que la hacen aún más compleja como fenómeno. La primera la expresa Bergson (citado por Ángel, 2011) como la tensión entre la *memoria pura* y la *memoria hábito*. La primera se refiere a lo que Aristóteles refería como recuerdo y la segunda a lo que éste proponía como memoria. Es decir, la tensión de Bergson se refiere a los datos inmediatos de la conciencia y la memoria hábito a la mediación del pensamiento que la hace activa, promotora de vínculos, que sólo toma de la primera aquello que le permite pensar la vida en conjunto.

La tensión entre estas dos memorias es criticada por Halbwachs (Ángel, 2011), discípulo de Bergson, que encuentra que la memoria colectiva, relacionada con la memoria hábito, y la memoria individual, relacionada con la memoria pura, no son dos memorias distintas, puesto que la memoria individual sólo es posible y sólo se explica, por la memoria colectiva.

La sociedad proporciona al individuo los referentes para pensar y para construir una memoria.

Por su parte, Tzvetan Todorov (1995) expresa la segunda tensión entre *memoria literal* y *memoria ejemplar*. La memoria literal se refiere a la memoria ligada estrictamente a la responsabilidad individual sobre los acontecimientos. Esta memoria, por ejemplo, se relaciona con la culpabilidad de los militantes de los grupos armados respecto a sus víctimas, y exige una acción de reparación. Es una memoria que supone la libertad kantiana respecto a una conciencia moral que no tiene mediación social. La segunda memoria, la memoria ejemplar, responsabiliza a la sociedad por la acción de sus miembros, de modo que la historia social no está referida tanto a los individuos, líderes, caudillos o súbditos, sino al conjunto social que elabora culturalmente una forma de actuar sobre el mundo y sobre la sociedad.

Estas tensiones entre las diferentes memorias nos dan pie para elaborar nuestra propia inflexión respecto a la Pedagogía Constitucional, de acuerdo con Ángel (2011), que aborda la memoria como interpretación de la cultura. Es decir, la cultura se interpreta a sí misma como relato, de modo que el relato-memoria no interesa como dato supuestamente objetivo sobre los acontecimientos, sino como interpretación. El relato social es interpretación de la vida colectiva, y este relato no da cuenta de una validez empírica sobre lo vivido, sino que agrupa la experiencia, la evalúa y la entrega en forma de relato. Y esta memoria obra como construcción de un nosotros histórico frente a otros nosotros, que se identifican igualmente por sus relatos.

En este contexto, no es extraño encontrar que los relatos individuales suelen seguir una pauta respecto a los relatos colectivos, puesto que, de acuerdo con Augé (1998), la vida se vive como relato.



El relato—memoria como mecanismo pedagógico

Frente al autoritarismo de la cátedra impositiva, que reduce a la simple enunciación el conocimiento sobre la vida social, se busca una forma que vitalice el proceso pedagógico y que supere la forma memorista y racionalista de la enseñanza tradicional. Según Frida Díaz, “Esta forma de enseñar se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir, carentes de significado, sentido y aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden” (Díaz, 2003, 2).

Es preciso entender, en la crítica a esta forma de enseñanza, que la finalidad del proceso docente es garantizar que la educación sea dinámica y motivadora, puesto que, como señala Díaz, “Aprender y enseñar son acciones inseparables” (Díaz, 2003, 2). Esta idea, que ya se ha convertido en un lugar común en las reflexiones pedagógicas, reclama didácticas que se concreten en acciones de aula, respecto a disciplinas y asignaturas específicas. Este es el caso de la Pedagogía Constitucional como asignatura que debe dar cuenta de un objeto muy específico, como producto histórico de un acontecimiento político-cultural, que dio un paso crucial respecto a la vida social del país hasta el momento.

González, por su parte, hace un análisis crítico del carácter academicista de las competencias, al encontrar que la educación se propone educar para el trabajo laboral y no para la vida, exclusivamente para el hacer, sobre el cual se suele definir a la persona, y no para el ser, que trasciende el mundo laboral. La educación para las competencias hace énfasis en la utilidad de los seres humanos para la empresa, y no en la utilidad de las empresas para los seres humanos (González, 2008, 132).

Una experiencia similar a la que se propone en este trabajo se relaciona con la utilización del cuento como herramienta pedagógica. Y en esa experiencia, la escritura del relato es fundamental para

lograr un análisis por parte de los autores de sus propias narraciones. En este caso, no importa si el relato es ficción o tiene un referente en la vida, al menos como anécdota.

Gran parte del desarrollo de esta perspectiva pedagógica se ha desarrollado en trabajos de corte constructivista sobre estrategias metodológicas de enseñanza-aprendizaje. A modo de ejemplo, Fernández (2010) rescata el cuento como género de la literatura popular, donde se elaboran elementos claves para la vida educativa. El autor describe los beneficios pedagógicos para trabajar los cuentos:

Procuran entretenimiento, gozo, diversión, tranquilidad y desahogo. El cuento compagina muchos sucesos tales como fascinación, hechizo, magia, peligros, peripecias, hazañas, fantasía, creatividad, imaginación, elementos que están asociados a los niños y las niñas (Fernández, 2010, 1).

En la misma línea, Ferreyro y Canali (2010) sostienen que el cuento es una muestra de cómo los casos tratados en los cuentos permiten un mejor desarrollo de la enseñanza universitaria. En relación con esta afirmación, arguyen que:

El caso propuesto, real o simulado, favorece la correlación con la vida y da sentido de realidad a la disciplina que se estudia al promover la vivencia de hechos o situaciones que se pueden encontrar en el ejercicio profesional. Por ello, los casos constituyen un medio metodológico sumamente estimulante para la interacción de cuantos participan en la clase y para el desarrollo de las habilidades comunicativas (Ferreyro y Canali, 2010, 7).

La necesidad de hacer coincidir sentido y valor a la enseñanza estratégica del cuento en el acto docente para originar habilidades de pensamiento y desarrollar competencias ha sido señalada por De la Torre, Violant y Oliver, quienes conside-

ran que las estrategias creativas para el aprendizaje significativo como el cuento en la enseñanza universitaria prevalecen sobre las explicaciones de los docentes. El estudiante adquiere un protagonismo mayor que con las metodologías tradicionales:

El estudiante va construyendo los conocimientos y desarrollando habilidades mediante la búsqueda personal orientada por el profesor/a. En tal sentido resulta un aprendizaje más implicativo y por lo tanto más atrayente y motivador. Pero hay más. En estos casos el alumno/a no se limita a registrar la información recibida, sino que se contrasta posteriormente en grupo. Existe pues una tercera nota que es el carácter colaborativo o compartido del conocimiento. Se aprende confrontando informaciones. La enseñanza creativa se caracteriza precisamente por ser activa, motivadora, dinámica, implícita (De la Torre S. et al., 2011, 10).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en las instituciones de educación superior se perfilan, así, como alternativas para la formación de competencias. Tal afirmación, se colige del siguiente enunciado:

Las estrategias creativas pueden ser tantas como puede imaginar el docente, pero el secreto de todas ellas está en fascinar y entusiasmar al alumno en aquellos aprendizajes que somos capaces de conectar con la vida diaria, con las inquietudes personales. Porque ¿Quién, mínimamente curioso, puede desentenderse de aquellos aprendizajes que uno puede aplicar a la vida? Lo expresó Einstein, con estas palabras: “El arte más importante del maestro es despertar en sus educandos la alegría de crear y de conocer” (De la Torre et al., 2011, 10).

El cuento es una herramienta didáctica en el aula universitaria que desarrolla

competencias ciudadanas y tiene sentido en cualquier área. Su aplicación es útil para cultivar y despertar sentido en las diferentes disciplinas, de tal modo que, de acuerdo con las necesidades, se puede pensar en cuentos médicos, cuentos jurídicos o cuentos filosóficos. Todas estas son creaciones con lógicas narrativas diversas y, como lo señala Díaz F., son: “(...) efectivas, significativas y motivantes para participar activamente, pensar de manera reflexiva, crítica, investigar y actuar con responsabilidad en torno a asuntos relevantes (...)” (Díaz, 2003, 2).

Sobre estas estrategias de enseñanza y aprendizaje, se sugiere que será el docente a cargo de la asignatura quien aborde aspectos como, según Díaz y Lule, “(...) diseño y empleo de objetivos e intenciones de enseñanza, preguntas insertadas, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales y esquemas de estructuración de textos, entre otros (...)” (Díaz y Lule, 2011, p. xx). En este mismo sentido, De la Torre asegura que “El cuento ha pasado de ser un entretenimiento de infancia a un recurso verbal para dar sentido a todo aquello que lo ha perdido. Induciendo valores, comportamientos e incorporando todos aquellos contenidos que deseamos transmitir” (De la Torre, 2010, 10).

La aproximación pedagógica mediante las narraciones produce un ambiente en el aula que suscita la reflexión y crea un clima de confianza entre el docente y los estudiantes, de modo que se supera la distancia que creaba el estilo viejo de transmitir conocimientos que el docente sabe y los estudiantes ignoran. De la Torre lo dice de la siguiente manera:

La narración es un medio, (...) para establecer una corriente de confianza entre maestro y alumnos al tiempo que un método para cultivar los hábitos de atención. El cuento o relato sirve para conquistar la atención y aprovechar ese momento para



mostrar esas reflexiones o valores que queremos inducir (De la Torre, 2010, 11)

En este sentido, al interpretar la realidad con juicio crítico, al desarrollar las competencias que entrañan los atributos para el desempeño de un trabajo en grupo y al tomar decisiones para ejecutar las acciones con autonomía política, los estudiantes son capaces de contribuir a la solución de los problemas para continuar la ronda que custodia el proceso formativo integral. La Formación Integral en un “Hombre Situado”, “Es un estilo educativo que pretende ofrecerles a los estudiantes los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades” (ACODESI, 2003, 36).

Frente a esta pedagogía que asume la narración como herramienta didáctica para los fines considerados, se precisa aquí que el relato-memoria, como narración que se vincula con la vida, de modo que ésta empieza a ser vida narrada, y en esta forma se construye una memoria social que es capaz de dialogar con los relatos aglutinantes de la cultura. Los estudiantes que cuentan sus historias, y lo hacen por escrito, se sitúan en una historia social que los cobija y en un relato social que abraza sus propias historias. En esta forma, Hoyos señala que el estudiante puede...

...reconocerse como un sujeto con historia, historia en la que se descubren rutinas y hábitos configuradores de prácticas, las cuales pueden ser leídas y analizadas por los estudiantes mediante la reflexión (Hoyos, 2005, 43).

En esta forma, llegamos a la propuesta de este trabajo, que se puso en práctica en el aula y que permitió elaborar esta investigación. El relato memoria como herramienta pedagógica hace alusión a una pedagogía social y a la comprensión del relato constitucional, de tal manera que permite el análisis crítico de la práctica y de la misma Constitución.

(...), la práctica de la escritura sobre nosotros mismos, hasta volverla hábito, aleja de la inmediatez y se convierte en un acto intencional que arroja notorios resultados acerca del reconocimiento de uno mismo como ser mutante, como proyecto (...) (Hoyos, 2005, 47).

Ahora bien, la intención de este trabajo es articular la forma pedagógica que se deriva de la escritura de relatos-memoria con la pedagogía de la enseñanza de la Constitución Política, para lo cual conviene hacer una breve reflexión sobre el significado cultural de la Constitución.

El texto constitucional como texto cultural

En los primeros artículos de la Constitución Política de Colombia se expresa el sentido de este texto. En el artículo primero se declara en qué consiste la fundación de Colombia como Estado social de derecho, y las características de este Estado. Por supuesto, aquí la Constitución no se refiere al Estado como al aparato encargado de gestionar lo público, sino como el ordenamiento de la República. Estas características son la unidad de la república, su descentralización, la autonomía de sus entidades territoriales, la democracia como régimen, la participación y el pluralismo como características de la democracia. Esta fundación de la república se funda en el respeto a la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevalencia del interés general.

Esta declaración le da sentido a la fundación de esta República. Le pone una brújula (no un norte sino un instrumento de orientación) a la fundación de la convivencia de ese Estado social de derecho. Es decir, de ese estado fundado sobre el derecho que protege los derechos, la dignidad y la vida. Y el carácter de estas propiedades es de obligatorio cumplimiento (Novoa, 2007) y debe ser protegido y tutelado por el Estado. En esta

forma, la Constitución colombiana del 91 hace un “tránsito de una Constitución de carácter procedimentalista, como lo era la del 86, a una Constitución material que gravita sobre todo el sistema de valores y principios en ella contenidos” (Novoa, 2007, p. 25). La constitución se formula, por tanto, como expresión del imaginario social, en términos de Castoriadis (1989).

Para Castoriadis, la institución de la sociedad ocurre en el terreno de lo imaginario, es decir, de la forma como la sociedad imagina su ser social. No proviene, por consiguiente, de la racionalidad de una ética deontológica, sino de un deseo, de una forma de representarse, del imaginario radical de la sociedad. Y en este sentido, el texto constitucional es un relato de ese imaginario, que constituye, que estructura y que es de obligatorio cumplimiento y por eso es *norma de normas*. De alguna manera, allí se materializa el grafiti de mayo del 68 en París: “la imaginación al poder”.

No obstante, esta conciencia, por supuesto romántica, de la Constitución Política tiene respuesta en otro grafiti de la misma época: “La imaginación no es un don, sino el objeto de conquista por excelencia (Breton)” Condorcet. El imaginario expresado en el texto constitucional es de obligatorio cumplimiento, pero requiere de fuerza política de la imaginación social para obligar a que sea cumplida.

Por otra parte, los relatos de la vida social respecto a ese imaginario que funda la República empiezan a regular la vida pública y permiten concebir sus modificaciones. De esta manera, la Constitución influye la vida social y es influida por ella. Por esto, la constitución, como relato imaginario del deseo social para la convivencia, es un texto cultural, de carácter mítico, que tiene carácter jurídico estricto, es decir, cuyo obligatorio cumplimiento puede ser exigido por todos los ciudadanos ante un Juez de la República o ante las Cortes.

Esta exigencia de cumplimiento agenciada por los ciudadanos sólo es posible si la Constitución es *observable* en la vida

cotidiana de la sociedad, sólo así es aglutinante de la sociedad. Sólo así es posible la proximidad entre el Estado y la sociedad. Porque los ciudadanos incorporan sus relatos al relato constitucional. Es decir, porque imaginan su vida sobre la guía de los rieles del imaginario radical. Y en esta forma, la práctica pedagógica de escribir los relatos-memoria de los estudiantes respecto a su práctica ciudadana en cualquier campo constituye un acto político de acción sobre el imaginario social. Son al mismo tiempo una práctica pedagógica y una práctica política ciudadana.

Los derechos humanos y los principios constitucionales son, en nuestro contexto, el punto de conexión entre la constitución y la vida narrada. Esto significa que la constitución debe reflejarse en los relatos memoria de la vida cotidiana. La comprensión de la constitución se expresa en la vida social mediante relatos, porque estos permiten la comprensión de los derechos y de los valores que inspiran el relato constitucional.

Esto significa ser ciudadano dentro del relato constitucional. Según Cepeda (2004) “(...) porque el ciudadano se construye para que la sociedad se transforme y ese proceso de construcción ciudadana es un proceso de transformación social”.

La ciudadanía, según el Plan Nacional de Cultura 2001-2010 se relaciona...

... con el poder de expresarse sin temor y en comunión con los otros. Una ciudadanía plural. Una ciudadanía de sujetos que reconocen, que acogen, que celebran aquello que los identifica y los hace pensar distinto. Una ciudadanía que no sustrae la diferencia. Que no la diluye. Que no avasalla. Una ciudadanía que diversifica lo público. Que lo amplía. Que lo enriquece. Una ciudadanía democrática. Una ciudadanía que no se impone. Que no decide unilateralmente. Que forja acuerdos y construye desde los desacuerdos. Que eleva nuestra responsabilidad con el proyecto colectivo de Nación. Una ciudadanía que implica que los sujetos,



desde sus especificidades, accedan y sean interlocutores de otros en los espacios públicos y en los escenarios de negociación y decisión (...).

De esta manera, la propuesta de basar la cátedra de Pedagogía Constitucional en los relatos de los estudiantes tiene, pues, un doble sentido: la aproximación de la práctica de los ciudadanos estudiantes al relato constitucional, y la regulación del imaginario social mediante el mecanismo de los relatos ciudadanos.

Enunciación del problema

Según lo anterior, para el cometido propuesto es necesario hacer converger los valores, los derechos y los principios de la teoría constitucional con las políticas del Plan de Acción del Programa mundial para la educación de derechos humanos y los estándares básicos de las competencias ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional, para que la el Plan de Desarrollo 2011-2016 del Politécnico Jaime Isaza Cadavid, se conviertan en práctica de formación, como práctica política.

La enseñanza de la Constitución, según la política pública diseñada por el Ministerio de Educación consiste en:

- Enseñar a saber conocer la realidad jurídico-política del país.
- Enseñar a saber hacer el papel que corresponde como protagonistas del Estado social de derecho al que se pertenece.
- Enseñar a saber ser ciudadano para exigir los derechos y cumplir con las obligaciones y deberes impuestos por la Constitución Política y la Ley.
- Enseñar a saber convivir como miembro de la sociedad civil, ya que la realidad misma viene haciendo imperiosa, obligatoria y estratégica la instrucción cívica, premisa de la formación integral.

La educación, demanda la formación de ciudadanos con identidad propia, y para ello se propone acudir a sus experiencias

y aprendizajes significativos para que se involucren en la vida pública expresada en sus principios en la Constitución, mediante la expresión escrita y analizada en grupo de sus experiencias ciudadanas como relato-memoria.

De acuerdo con el contexto teórico descrito, se plantea como pregunta orientadora de esta investigación la siguiente: ¿Cómo actúa la redacción de relatos-memoria en el desarrollo de competencias ciudadanas y en qué forma contribuye a la formación integral de los estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid?

Objetivo general

Convalidar la efectividad del relato-memoria, como estrategia didáctica para desarrollar competencias ciudadanas que contribuyan a la formación integral de los estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

Objetivos específicos

- Valorar el desarrollo de las competencias ciudadanas a partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes en la cátedra de Pedagogía Constitucional cuando emplean el relato-memoria como recurso didáctico.
- Aplicar el relato-memoria como estrategia didáctica para desarrollar y consolidar las competencias ciudadanas en el Área de Formación Ciudadana de la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanas del Politécnico Colombiano.
- Comprobar en la cátedra de Pedagogía Constitucional, la efectividad del relato-memoria como estrategia creativa de aprendizaje para el desarrollo de competencias ciudadanas y contribución a la formación integral de los estudiantes del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Metodología

El estudio se inscribe en la perspectiva investigativa de la narrativa (Creswell,

1998), relacionada con los relatos autobiográficos. No obstante, en nuestro caso, la investigación no se limita a una descripción contemplativa de una narración, sino que se vincula a la práctica ciudadana de los estudiantes, y en este sentido, el resultado de la investigación trasciende el texto y se vincula a la vida social a partir de la vida narrada.

Puesto que el objetivo es convalidar el relato-memoria como estrategia didáctica, se procede a analizar los resultados de las narraciones, lo cual se realizó con la participación de los estudiantes en el aula. Esta práctica parte del supuesto de que una cultura sólo puede ser interpretada desde sí misma y por sí misma. No hay una cultura válida para interpretar a las demás. Es decir, no es la cultura que elabora un aparato conceptual mediante categorías ordenadas en un mapa teórico la forma supuestamente válida para interpretar una cultura que se interpreta a sí misma en forma narrativa.

No obstante, como dice Augé (1998), lo que produce ceguera es abordar el mundo con los ojos de una sola cultura. Esto significa que los relatos-memoria, obtenidos mediante redacción individual de los estudiantes de sus experiencias vividas, entran en diálogo con otras formas interpretativas como las teorías constitucionales, la teoría de la acción comunicativa, la teoría política de autores como Arendt o Habermas, entre muchos otros. No obstante, este diálogo no culmina simplemente en una lectura categorial de la vida narrada, sino que las conclusiones parten del contraste entre los relatos de los estudiantes con el texto constitucional, como relato colectivo del ordenamiento social.

Para evaluar las narraciones, previamente se ha debido crear un ambiente de confianza entre maestro y alumno, estableciendo las condiciones necesarias para que el cuento reúna las características como instrumento en el proceso docente, para reflexionar y descubrir los sentidos constitucionales mediante un aprendizaje significativo. De este modo, se registra en

cada historia una especie de base de datos, conformada por la teoría de los ejes temáticos que permiten describir al escribiente, sus experiencias y relaciones con el entorno. Cada concepto trascendental y cada noción para la asignatura es argumentado desde el punto de vista de la Constitución Política. El relato de cada actor que escenifica el papel de dinamizador de la cultura de la participación y es testimonio para valorar la propuesta didáctica.

De este modo, cada estudiante observa los logros alcanzados en la formación de sus competencias ciudadanas. En este caso particular, la posibilidad del desarrollo individual y social se aprecia en la construcción social del conocimiento con la creación escrita de cada participante de una historia basada en sus vivencias ciudadanas y en el aprendizaje colaborativo del grupo que se traduce en producción social de conocimiento.

En el aula, durante el desarrollo del curso, se descubre el grado de aceptación, interés y participación de los estudiantes en las actividades de la comunidad académica. Para evaluar el grado de interés y de apropiación del conocimiento, se observa la conciencia que han adquirido sobre la institución de la república en el relato constitucional en los relatos cotidianos de las realidades relatadas.

Una vez elaborados los relatos referidos a las realidades escogidas por los estudiantes, se empezó un análisis en el cual cada uno logró advertir las convergencias y divergencias con el texto constitucional. Para el efecto, se buscaron los temas tratados en la Constitución Política y el sentido que adquiría el relato al ser vinculado al texto fundacional de la república. En esta forma, se valora la noción de cultura política, instrucción cívica y formación ciudadana de los estudiantes; su interacción ciudadana; el conocimiento sobre las normas, criterios y estrategias académicas de la institución para legitimar la formación ciudadana; la comprensión de la Cátedra Pedagogía Constitucional y si el Proyecto



Educativo Institucional –PEI– considera en el currículo los derechos humanos.

Por último, se procede a la evaluación de los resultados respecto al aprendizaje alcanzado por los estudiantes que se traduce en los indicadores de logros, como desarrollo de las competencias; el cambio de actitud por la reflexión-acción, frente al deber ciudadano. Como colofón, se presentan los planes de mejoramiento para el proceso de formación.

Resultados

Es notable en estos relatos autobiográficos, que en lugar de repetir contenidos memorísticamente sin trascendencia alguna, permitan al estudiante comprender a partir de sus vivencias y experiencias significativas, la identificación de los problemas con una formulación de dichos problemas que pueden conducir a conclusiones precisas.

Para exponer este proceso, se proponen dos ejemplos de los relatos escritos y la forma de compagnarlos con el texto constitucional. En estos relatos, la referencia a la Constitución se realiza mediante notas al pie de página.

Relato 1

Era un viernes, un día lleno de lluvia y frío, don Argiro Restrepo, un campesino³ conservador, médico de la región, de familia⁴ de tradiciones, se preparaba para ir al consultorio. Era un hombre disciplinado, con ceño fruncido y mirada fría. Su experiencia en la región ha sido difícil desde que llegó. La violencia golpeaba esa zona

del País⁵. Al llegar a su despacho un lugar frío en la parte central del pueblo, donde mes a mes le pagaba la renta⁶ al Municipio⁷ porque era de su propiedad. La zona⁸ estaba alejada de la ciudad, los jóvenes⁹ estaban escasos de recursos¹⁰ educativos, culturales¹¹ y deportivos. Sin embargo, había una oficina encargada de coordinar las actividades del lugar.

Estaba el caserío indígena¹² al costado izquierdo de la iglesia, donde hacían artesanías para vender en las fiestas patronales organizadas por el alcalde y el gobernador¹³. El

3 Art. Transitorio 57. El Gobierno formará una comisión integrada por representantes del Gobierno, los sindicatos, los gremios económicos, los movimientos políticos y sociales, los campesinos y los trabajadores informales,

4 Art. 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.

5 Art. 97. El colombiano, aunque haya renunciado a la calidad de nacional, que actúe contra los intereses del país en guerra exterior contra Colombia, será juzgado y penado como traidor

6 Art. 189. Velar por la estricta recaudación y administración de las rentas y caudales públicos y decretar su inversión de acuerdo con las leyes.

7 Art. 272. La vigilancia de la gestión fiscal de los departamentos, distritos y municipios donde haya contralorías, corresponde a éstas y se ejercerá en forma posterior y selectiva. La de los municipios incumbe a las contralorías departamentales, salvo lo que la ley determine...

8 Art. 101. También son parte de Colombia, el subsuelo, el mar territorial, la zona contigua, la plataforma continental, la zona económica exclusiva, el espacio aéreo.

9 Art. 45 El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos

10 Art. 67 La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica,

11 Art. 71 La búsqueda del conocimiento y la expresión artística son libres. Los planes de desarrollo económico y social incluirán el fomento a las ciencias y, en general, a la cultura.

12 Art. 171. Habrá un número adicional de dos senadores elegidos en circunscripción nacional especial por comunidades indígenas.

13 Art. 258 Deberá repetirse por una sola vez la votación para elegir miembros de una corporación pública, gobernador, alcalde o la primera vuelta en las elecciones presidenciales, cuando los

juez¹⁴, don Vigencio Batista, visitaba el poblado sólo dos veces a la semana por miedo al terrorismo que se vivía en la zona¹⁵. En el puesto de salud¹⁶, don Argiro disponía las cosas para atender a sus pacientes, se sabía que el viernes era un día lleno de acontecimientos. Oyó unos disparos y se acercó a la puerta al ver que había sucedido, al observar vio un hombre tirado en el suelo de textura gruesa, de raza¹⁷ negra, con uniforme de la guerrilla, gritando “¡auxilio ayúdeme doctor!”.

Sus principios éticos¹⁸ y morales¹⁹ le indicaban que debía atender a

cualquiera que necesitara ayuda, sin discriminación²⁰. Entonces, le dice a su sobrino que lo haga seguir. El médico saca de su cajón un arma y la pone encima de la mesa, camuflado con el periódico. El médico le ordena al hombre que se quede quieto, que pronto lo atenderá. El insurgente ha notado que el médico está nervioso y lo amenaza²¹, le dice que si no lo cura va a tener consecuencias muy graves. Mientras tanto, en las afueras del consultorio se reúnen unos estudiantes con la fuerza pública²².

El guerrillero habla con el doctor acerca de los conflictos de la zona y le comenta la toma que habían realizado en los corregimientos²³ cercanos, que era injusto lo que hacían los corruptos al robarse la plata del pueblo y lo dejaban sin servicios públicos²⁴. El médico sólo lo escuchaba pero en el

votos en blanco constituyan mayoría absoluta en relación con los votos válidos. Tratándose

- 14 Art. 271 Los resultados de las indagaciones preliminares adelantadas por la Contraloría tendrán valor probatorio ante la Fiscalía General de la Nación y el juez competente.
- 15 Art. 318...—Con el fin de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en el manejo de los asuntos públicos de carácter local, los concejos podrán dividir sus municipios en comunas cuando se trate de áreas urbanas, y en corregimientos en el caso de las zonas rurales.
- 16 Art. 49 La atención de la salud y el saneamiento ambiental son servicios públicos a cargo del Estado. Se garantiza a todas las personas el acceso a los servicios de promoción, protección y recuperación de la salud. Corresponde al Estado organizar, dirigir y reglamentar la prestación de servicios de salud a los
- 17 Art. 13 Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica.
- 18 Art. 68 Los particulares podrán fundar establecimientos educativos. La ley establecerá las condiciones para su creación y gestión. La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación. La enseñanza estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica
- 19 Art. 88 La ley regulará las acciones populares para la protección de los derechos e intereses colectivos, relacionados con el patrimonio, el espacio, la seguridad y la salubridad públicos, la

moral administrativa, el ambiente, la libre competencia económica y otros de similar naturaleza que se definen en ella.

- 20 Art. 5 El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.
- 21 Art. 86 Toda persona tendrá acción de tutela para reclamar ante los jueces, en todo momento y lugar, mediante un procedimiento preferente y sumario, por sí misma o por quien actúe a su nombre, la protección inmediata de sus derechos constitucionales fundamentales, cuando quiera que éstos resulten vulnerados o amenazados por la acción o la omisión de cualquier autoridad pública.
- 22 Art. 150 Fijar el régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, de los miembros del Congreso Nacional y de la Fuerza Pública;
- 23 Art. 318 Con el fin de mejorar la prestación de los servicios y asegurar la participación de la ciudadanía en el manejo de los asuntos públicos de carácter local, los concejos podrán dividir sus municipios en comunas cuando se trate de áreas urbanas, y en corregimientos en el caso de las zonas rurales.
- 24 Art. 311 Al municipio como entidad fundamental de la división político-administrativa del Estado le corresponde prestar los servicios públicos que determine la ley, construir las obras que



fondo le daba la razón. El guerrillero continuaba con su oratoria:

—Además, nosotros que estamos fuera de la ley, no vamos a permitir las elecciones²⁵ en este pueblo, es un comunicado que le damos a usted para que lo transmita.

Dígale a la emisora de radio local que no promocióne las elecciones que nosotros no vamos a permitir esa difusión²⁶. El doctor sólo lo escuchaba y cosía la herida que le había ocasionado un enfrentamiento en la plaza principal, cerca de los tribunales²⁷.

Los estudiantes a las afueras del consultorio, gritaban mátenlo²⁸, no tiene derecho, es un guerrillero, el insurgente indefenso le ruega al médico que lo ayude a escapar y que será recompensado, que él había sido reclutado desde muy joven y no había estudiado y que su madre la había reclutado la guerrilla cuando estaba en embarazo del alcalde, el pueblo la discriminó²⁹ y el estado³⁰

demande el progreso local, ordenar el desarrollo de su territorio, promover la participación

- 25 Art.99. La calidad de ciudadano en ejercicio es condición previa e indispensable para ejercer el derecho de sufragio, para ser elegido y para desempeñar cargos públicos que lleven anexa autoridad o jurisdicción.
- 26 Art. 20 Se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación
- 27 Art. 116 La Corte Constitucional, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Superior de la Judicatura, la Fiscalía General de la Nación, los Tribunales y los Jueces, administran justicia. También lo hace la justicia penal militar.
- 28 Art. 11 El derecho a la vida es inviolable. No habrá pena de muerte
- 29 Art. 43 La mujer y el hombre tienen iguales derechos y oportunidades. La mujer no podrá ser sometida a ninguna clase de discriminación. Durante el embarazo y después del parto gozará de especial asistencia y protección del Estado,
- 30 Art 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato

no quiso darle la salud,³¹ entonces el grupo la acogió para que no muriera de hambre y a su vez vengarse del dirigente.

En este ejemplo se observa, en primer lugar, que el estudiante vincula cada término que considera importante con un artículo de la Constitución Política. Sorprende aquí que los acontecimientos narrados se refieren en su mayoría a la Carta constitucional, de modo que la vida narrada se relaciona paso a paso con el relato que funda la República.

No obstante, la relación es en ocasiones algo forzada porque el estudiante se queda con la palabra sin contexto, como cuando menciona la palabra renta, que relaciona con vincula con las rentas públicas. Sin embargo, en el trabajo de depuración en el proceso crítico que realiza en grupo con sus compañeros, el estudiante va identificando los puntos nodales de su narración y les busca una solución en concordancia con el texto constitucional.

La percepción que se tiene es que la vida narrada sí tiene relación con el relato constitucional, de modo que los estudiantes encuentran que pertenecen a aquello que los constituye y que funda la institucionalidad del país.

En tercer lugar, la alusión a los derechos de todas las personas que se consagran en la Carta Política aproxima al estudiante al reconocimiento de su vida inscrita en un contexto de derechos humanos, que son explícitos en la Constitución y que dota a los ciudadanos de un instrumento que les permite la exigibilidad de todo aquello que está consagrado como derecho. Este punto es clave para vincular la vida

de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión

- 31 Art. 52 El ejercicio del deporte, sus manifestaciones recreativas, competitivas y autóctonas tienen como función la formación integral de las personas, preservar y desarrollar una mejor salud en el ser humano.

narrada con el relato constitucional como texto cultural.

Relato 2

El cafetal

Por los relatos de papá, he conocido la leyenda del marranito de Navidad, durante muchos años³², y a lo largo del año³³, todos los días, toda la familia³⁴, guardaba unos centavos o unos pesos, en un marranito de barro.

Llegada la Navidad, quebraban el marranito y con ese dinero³⁵ compraban los aguinaldos y los materiales³⁶ para la natilla y los buñuelos; igual sucede con el café en mi vereda: el campesino compra abonos, desyerba, limpia, cuida, ruega a Dios que llueva, ruega a Dios³⁷ que escampe,

ruega a los peones que le trabajen en cosecha, ruega al Banco³⁸ que le preste dinero, ruega a la Federación³⁹ que le compre los granitos, pasa todo el día al sol y al agua⁴⁰ cosechando, y la noche seleccionando, y al final, en la cosecha, paga todas sus deudas⁴¹, y se inicia un nuevo año sin deudas y sin dinero⁴².

La peor parte la sufre mi quebrada. Hace muchos años, con los cafe-

convivencia, el trabajo, la justicia, la igualdad, el conocimiento, la libertad y la paz, dentro de un marco jurídico, democrático y participativo que garantice un orden político, económico y social justo, y comprometido a impulsar la integración de la comunidad latinoamericana decreta, sanciona y promulga la siguiente... Constitución Política.

32 Artículo 348. Si el Congreso no expidiere el presupuesto, regirá el presentado por el Gobierno dentro de los términos del artículo precedente: si el presupuesto no hubiere sido presentado dentro de dicho plazo, regirá el del año anterior, pero el Gobierno podrá reducir gastos, y, en consecuencia, suprimir o refundir empleos, cuando así lo aconsejen los cálculos de rentas del nuevo ejercicio.

33 Artículo 350. El presupuesto de inversión no se podrá disminuir porcentualmente con relación al año anterior respecto del gasto total de la correspondiente ley de apropiaciones.

34 Artículo 5. El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.

35 Artículo 136. Autorizar viajes al exterior con dineros del erario, salvo en cumplimiento de misiones específicas, aprobadas al menos por las tres cuartas partes de los miembros de la respectiva Cámara.

36 Artículo 241. Decidir sobre las demandas de inconstitucionalidad que presenten los ciudadanos contra las leyes, tanto por su contenido material como por vicios de procedimiento en su formación.

37 Preámbulo. En ejercicio de su poder soberano, representado por sus delegatarios a la Asamblea Nacional Constituyente, invocando la protección de Dios, y con el fin de fortalecer la unidad de la Nación y asegurar a sus integrantes la vida, la

38 Artículo 371. El Banco de la República ejercerá las funciones de banca central. Estará organizado como persona jurídica de derecho público, con autonomía administrativa, patrimonial y técnica, sujeto a un régimen legal propio.

39 Artículo transitorio 20. El Gobierno Nacional, durante el término de dieciocho meses contados a partir de la entrada en vigencia de esta Constitución y teniendo en cuenta la evaluación y recomendaciones de una Comisión conformada por tres expertos en Administración Pública o Derecho Administrativo designados por el Consejo de Estado; tres miembros designados por el Gobierno Nacional y uno en representación de la Federación Colombiana de Municipios, suprimirá, fusionará o reestructurará las entidades de la rama ejecutiva, los establecimientos públicos, las empresas industriales y comerciales y las sociedades de economía mixta del orden nacional, con el fin de ponerlas en consonancia con los mandatos de la presente reforma constitucional y, en especial, con la redistribución de competencias y recursos que ella establece.

40 Artículo 237. En los casos de tránsito de tropas extranjeras por el territorio nacional, de estación o tránsito de buques o aeronaves extranjeros de guerra, en aguas o en territorio o en espacio aéreo de la nación, el gobierno debe oír previamente al Consejo de Estado.

41 Artículo 268. El Contralor General de la República tendrá las siguientes atribuciones: ... 3. Llevar un registro de la deuda pública de la Nación y de las entidades territoriales.

42 Artículo 183. 4. Por indebida destinación de dineros públicos.



tos Borbón y Pajarito, era necesario mantener sombrío que se lograba con frondosos Guamos (de allí el nombre⁴³ de mi Quebrada), con yaramos, con laureles, cedros, álamos, plataneras, pero, con la llegada del cafeto Caturra, de mayor rendimiento y que no acepta sombrío, llevo la deforestación de la tierra, y lógicamente las fuentes de agua se han ido agotando.

El uso de agentes químicos para abonos, herbicidas y pesticidas, ha ido acabando con los pececitos, las lombrices y los insectos, el escurrido de las mieles y el mucílago (baba del grano) al caer a mi quebrada, también están acabando con su vida.

En el fragmento de este segundo relato se observan vínculos con el texto constitucional menos abundantes, y algunos con un punto de contacto más descontextualizado. No obstante, se resalta la preocupación por la comprensión del texto constitucional, de tal modo que se reconoce que un elemento tan básico en la vida cotidiana como el agua es considerado en el texto constitucional y destacado como un elemento básico en el contexto de los derechos humanos. Se reconoce, además, la responsabilidad del Estado en la garantía de los derechos a este tipo de derechos básicos, en cuyo suministro pareciera, especialmente en el ámbito rural, que el Estado no tiene nada que ver.

En esta forma, con estos dos breves ejemplos, es clara la vinculación de la vida narrada con el relato constitucional. Y, en este contexto, se observa claramente la vinculación de los ciudadanos, como sujetos de derecho, a la vida pública.

43 Artículo 266. El Registrador Nacional del Estado Civil será elegido por el Consejo Nacional Electoral para un período de cinco años y deberá reunir las mismas calidades que exige la Constitución para ser Magistrado de la Corte Suprema de Justicia.

Conclusiones

1. El ejercicio realizado con los estudiantes permite establecer con claridad que los estudiantes desarrollan las competencias ciudadanas cuando vinculan su vida narrada con el relato constitucional porque encuentran en él un texto paradigmático que permite su lectura en relación con la vida cotidiana. En este sentido, los estudiantes pueden observar que la Constitución Política no es sólo un principio para construir las Leyes en el Congreso de la República, sino que es un texto que funda su propia forma de enfrentar la convivencia con los demás ciudadanos. La Constitución es un texto maestro, que es jurídico, pero que influye toda la vida de los ciudadanos. En esta forma, el estudiante encuentra que su socialidad tiene un correlato en su sociabilidad, es decir, que su relación con los otros tiene una vinculación con la institucionalidad que le da forma al Estado Social de Derecho, que estatuye lo que en la vida práctica parece no ser más que un principio ético.
2. Como segunda conclusión se observa que el relato memoria es una estrategia ideal para interesar a los estudiantes por el texto constitucional y por su formación ciudadana, porque permite el reconocimiento de ser sujetos de derechos en las relaciones más elementales de la vida cotidiana. En este sentido, la forma didáctica se convierte en una estrategia política, que integra la vida ciudadana con el fundamento constitucional de la vida pública. Al menos para el desarrollo de las competencias cotidianas el relato-memoria puede considerarse como una herramienta clave, mediante una metodología como la utilizada en este ejercicio.
3. El interés general por el ejercicio en los estudiantes permite concluir, finalmente, que el relato-memoria, como herramienta pedagógica, despierta

profundamente el interés por lo público y que permite una lectura permanente del texto constitucional en su relación con la vida cotidiana.

De todas formas, a manera de recomendación para la institución educativa, cabe observar que el desarrollo pedagógico de esta estrategia debe ser desarrollado de una manera interdisciplinaria para que su aplicación pueda ser extendida y pueda lograr una consideración para otras áreas de competencias y para otras instituciones.

Recomendaciones

Como propuesta pedagógico-educativa para el desarrollo de competencias ciudadanas se invita a la comunidad académica a utilizar cuentos y relatos como estrategias didácticas para el fortalecimiento de la cultura política del estudiantado universitario durante su proceso de formación integral.

La tarea de formación en la educación superior, como empresa liderada y sustentada por quienes se encargan del proceso educativo, a través de pedagogías sustentadas en la necesidad de crear y construir espacios para el encuentro al debate y la discusión, requiere del empoderamiento de las estrategias didácticas como el cuento, para llevar a cabo las prácticas democráticas, con el objetivo de cumplir responsablemente las obligaciones y ejercitar los derechos. Sin embargo, no puede esperarse que se convierta en la única técnica para formar en competencias ciudadanas.

Se recomienda entonces perfilar material didáctico como propuesta metodológica para que los educadores y educandos aborden con entusiasmo la teoría y la práctica de los procesos en formación; para que se fortalezca la cultura política del estudiante universitario, con el fin de generar sentido de pertenencia por el Estado. La ciudadanía exige un compromiso político, la comunidad requiere reforzamiento de la civilidad, entendida como la obligación de los ciudadanos de proteger las instituciones. La transformación de la sociedad implica la formación de un ciudadano demócrata.

Dada la naturaleza del cuento género literario y su inagotable generación de conocimiento, se postula junto con sus distintas modalidades, como fórmulas mediadoras en la interacción ciudadana, para mantener unida la comunidad, fortalecer la vigencia de la cultura de la participación esencia de los mandamientos de la democracia. La ciudadanía, exige un compromiso político; la comunidad requiere reforzamiento de la civilidad, entendida como la obligación de los ciudadanos de proteger las instituciones. La transformación de la sociedad, implica la formación de un ciudadano demócrata.

Solo resta entonces, invitar a los sujetos en formación a que utilicen su metacognición para aprehender la magia de la palabra escrita, aquella que enseña a soñar, instruye acerca de la vida, y ofrece modelos de actuación, que tengan lugar en el mundo de la libertad y no vayan contra la verdad, el saber ni la razón.

Bibliografía

- ACODESI (2003). *La Formación Integral y sus dimensiones*. Bogotá: Kimpres Ltda.
- Ángel, Darío (2011). *Metodologías y relato-memoria*. Manizales: artículo sin publicar.
- Augé, Marc (1998). *Las formas del olvido*. Barcelona: Gedisa.

- Bergson, Henri (1999). *Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito*. São Paulo: Martins Fontes - (Coleção tópicos).
- Bernal Torres, César Augusto. (2000). *Metodología de la Investigación para Administración y Economía*. Bogotá: Editorial Nomos.



- Castoriadis, Cornelius (1989). La institución imaginaria de la sociedad. Tomo 2: El imaginario social y la institución. Barcelona: Tusquets, colección Acracia.
- Cepeda, Mario. (2004). Estándares Básicos de Competencias ciudadanas. Ciudadanía y Estado Social de Derecho. Bogotá, Colombia.
- Chaux torres, Enrique & Ruiz Silva. (2011). La Formación de Competencias Ciudadanas. www.colombiaaprende.edu.co. Recuperado el 13 de Septiembre de 2011 de <http://www.colombiaaprende.edu.co>
- Constitución Política de Colombia. (1991). Bogotá: Imprenta Nacional.
- Creswell, John W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks. California: Sage Publications, Inc.
- De la Torre, Simón. (2010). El Relato como Estrategia Didáctica Creativa. En: www.ub.edu/.../pdf/saturnino/el_relato_como_estrategia_didactica_creativa. Pdf (Recuperado el 27 de Mayo de 2011)
- Díaz Barriga, Frida (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. En Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (2). en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html> (Consultado el día 8 de diciembre de 2011)
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo (2002). Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo. Una interpretación Constructivista. México: McGraw Hill.
- Díaz, Mario (1988). Poder sujeto y discurso pedagógico, una aproximación a la teoría de Basil Bernstein, Revista Colombiana de Educación N° 19, CIUP Bogotá.
- Fernández Batanero, José María. (2010). El Cuento Recurso Didáctico. Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas.
- Ferreiro, Juana. (2010). www.enduc.org.ar. En: <http://www.enduc.org.ar/comisfin/ponencia/104-04.doc>. (Recuperado el 27 de Mayo de 2011).
- Gil Villa, Fernando. (1997). La participación democrática en la escuela. De cómo los agentes educativos se las ingenian para gobernarse. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Módulo Paisajes Escriturales*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González, José Fernando (2008). La didáctica reflexiva como estrategia para integrar las competencias profesionales al proyecto de vida: de "capacitarse" para competir a "formarse" para la vida. En Rhec, N° 11, (pp. 127-144). Medellín: Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Disponible en: http://www.udenar.edu.co/rudecolombia/files/r11_127.pdf.
- Hoyos, Ana Julia (2005). Formación y proyecto, una propuesta didáctica reflexiva para los maestros. Tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Universidad de La Habana.
- Magendzo, Abraham. (2008). Ideas, fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile. Disponible en http://mt.educarchile.cl/mt/ama-gendzo/archives/2008/11/ideas_fuerzas_y.html (Recuperado en noviembre del 2011)
- Ortega, Enrique. (2009). El Cuento forma de pedagogía. en: www.csi-csif.es/andalucia/.../mod.../MARIA_ESTRELLA. (Recuperado el 25 de mayo de 2011).
- Patíño, Luz Elena. (2010). Seminario de maestría. La responsabilidad social. Manizales: Universidad de Manizales.
- Petit, Michele. (2011). Lecturas: del espacio íntimo al espacio público. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rajadell, Nuria. (2001). Didáctica General para psicopedagogos. Madrid: Eds de la UNED.
- Reyes, Reina. (1972). Ensayo "El derecho a Educar y el derecho a la Educación". Montevideo: Editorial alfa Montevideo.
- Ricœur, Paul (2000). Historia y memoria: la escritura de la historia y la representación del pasado. Conferencia pronunciada en L'Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales. En la 22ª conferencia Marc Bloch. París: EHESS.
- Todorov, Tzvetan. (1995). Los abusos de la memoria. París: Arlea.
- Valbuena Leguisamo, José Alfonso. (2007). Competencias ciudadanas. Bogotá: Magisterio.
- Villada, Diego. (2007). Competencias. Manizales: Sintagma.

El docente: Una aproximación a sus miedos¹

JAVIER ALBERTO MOTTA CASTRO² LUIS ALFONSO BURBANO CLEVES³

DIANA CAROLINA PERDOMO SERRANO⁴

Consideración⁵

Resumen

El asunto, el rol de ser docente supone miedos y desafíos. Resulta valioso el esclarecimiento de las relaciones que tejen los seres humanos en la condición de docentes entre las esferas personales, familiares y laborales con respecto al miedo. Estas y otras consideraciones se pueden concluir a través de la *re-construcción* de una historia de vida de una docente con una significativa trayectoria en la educación.

El presente artículo pretende detenerse de manera fehaciente en una de las entrevistas llevadas a cabo durante el estudio que se ocupó de conocer los lenguajes que le generan miedo a los docentes, investigación que fue realizada durante los años 2010, 2011 y 2012 con un equipo de profesores en el Departamento del Huila. Dicho trabajo se enmarcó en la línea de investigación "Alternativas Pedagógicas", el cual pertenece al macro proyecto "Lenguajes del Poder", liderado por el investigador principal Miguel Alberto González González, de la Universidad de Manizales, departamento de Caldas, Colombia⁶. La entrevista con la profesora Luz Dary Torres Peña⁷,

1 Recibido: mayo 11 del 2012. Aceptado: junio 15 del 2012.

2 Javier Alberto Motta Castro. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente en el Departamento del Huila. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: motta.17@hotmail.com

3 Luis Alfonso Burbano Cleves. Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente en el Departamento del Huila. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: iesanalfonso@hotmail.com

4 Diana Carolina Perdomo Serrano. Licenciada en Lengua Castellana. Docente en el Departamento del Huila. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: dianacarolinaperdomoserrano@yahoo.es

5 Miguel Alberto González González. Docente e investigador Universidad de Manizales-Colombia. Director General de la investigación cuyo tema central "Lenguajes del poder" se viene situando como un ámbito de del pensar los lenguajes dentro de sus propuestas investigativas en Latinoamérica.

6 Además de los autores de este artículo, también hicieron parte de la investigación titulada "Lenguajes del poder. Miedos de los docentes", las profesoras Clara Viviana Collazos Osorio. Administradora de Empresas. Nacionalidad Colombiana. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: claritacollazos@hotmail.com; Diana Carolina Perdomo Serrano. Nacionalidad Colombiana. Licenciada en Lengua Castellana. Docente en el Departamento del Huila. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: dianacarolinaperdomoserrano@yahoo.es; Luisa María González Rouillé. Nacionalidad Colombiana. Psicóloga. Docente en el Departamento del Huila. Estudiante IX Cohorte Maestría Educación-Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: luisarouille@hotmail.com

7 Luz Dary Torres Peña, nació en la inspección de Santa Ana, municipio de Colombia, Huila, en 1968. Bachiller normalista, realizó con matrícula de honor su licenciatura en Lingüística y Literatura y becada por su excelencia académica, terminó su especialización en Comunicación y Creatividad para la Docencia, en la Universidad Surcolombiana. Desde el 2007 está dedicada a la labor sindical, haciendo parte del Comité Ejecutivo de la Asociación de Institutores Huilenses, ejerciendo los cargos de Secretaría General y Secretaría de Prensa y Relaciones Intersindicales. Ha sido colaboradora de la revistas "Horizontes



realza el papel del educador, pero desde el perfil de sus miedos, ligados -por cierto- a los lenguajes del poder. Aun así, se constata el estado vigoroso de la profesión y de su misión esperanzadora. Es probable que este análisis involucre un mayor reconocimiento a los educadores, no sólo del Huila sino de toda Colombia, como los funcionarios que más han venido siendo seriamente afectados por diversos miedos sin que ello sea motivo de concienzudos estudios.

La exigencia principal de este artículo está definida en la posibilidad de no perder de vista al gremio de educadores del departamento del Huila, a partir de una voz que los recoge y los representa: la de la docente Luz Dary Torres. Se piensa en ellos, se tienen presentes a la hora de concebirlos en la completitud existencial de los lenguajes comunes.

Palabras claves: Docente, miedo, educación, poder, lenguaje, vida.

The teacher: An approach to their fears

Abstract

The issue of teachers' identity projection assumes fears and challenges. It is valuable to clarify the relationships that humans weave in educational status between the areas personal, family and work over the fear. These and other considerations can be concluded through the re-construction of a life story of a teacher with significant experience in education.

This article aims to stop irrefutably one of the interviews conducted during the study that dealt with knowing the languages that generate fear of teachers, research which was conducted during the years 2010, 2011 and 2012 with a team of professors in the department of Huila. This work was part of the research "Educational Alternatives," which belongs to the macro project "Languages of Power", led by principal investigator Miguel Gonzalez Alberto Gonzalez of the University of Manizales, Caldas, Colombia. The interview with Professor Dary Luz Peña Torres, enhances the role of educator, but from the profile of their fears,-of course-linked to the languages of power. Even so, it establishes a vigorous state of the profession and its mission encouraging. It is likely that this analysis involves a greater appreciation to the educators, not only of Huila but throughout Colombia, and officials have come to be more seriously affected by various fears without a cause for painstaking studies.

The primary requirement of this article is defined in the possibility of not losing sight of the Guild of Educators of the department of Huila, from a voice

del Huila" entre otras. Primer Puesto en el concurso departamental de cuento "Humberto Tafur Charry", 1997, con su obra "El amante perfecto"; Primer Puesto en el encuentro departamental de Innovaciones Pedagógicas AHPEL, 1998; Primer Puesto en el concurso departamental de poesía "José Eustasio Rivera", 2002; Finalista en el Concurso Nacional de Poesía "Porfirio Barba Jacob", en la ciudad de Medellín, 2002; Primer Puesto en el concurso departamental de cuento Humberto "Tafur Charry", 2005, con su obra "Litiasis en abril"; Tercer Puesto en el concurso de poesía "José Eustasio Rivera", 2006, con el conjunto de poemas "Elogio a un león dormido". Incluida en la antología Crónica poética del Huila, 1998; Ganadores de concursos de poesía "José Eustasio Rivera" y de cuento "Humberto Tafur Charry", Fondo de Autores Huilenses, 2002, Literatura huilense, 2005 y en los Ganadores de concursos literarios de poesía "José Eustasio Rivera" y de cuento "Humberto Tafur Charry", Fondo de Autores Huilenses, 2006. Tiene publicado el libro de poesía Más allá de la lejía, 2003. En la actualidad prepara su primer libro de cuentos.

that reflects and represents: that of teaching Dary Luz Torres. You think of them, are present at the time of conceiving the existential completeness of the common languages.

Keywords: Teaching, fear, education, power, language, life.

1. Tras los hitos, a manera de prólogo

Un hito es un punto fijo, un punto que nos delimita, pero que también le dice al otro hasta donde puede llegar. El presente artículo pretende focalizar los “miedos más comunes en los docentes del Huila” a través de la *re-construcción* de una historia de vida. La historia de vida de una maestra con una diversificada experiencia contextual y profesional, que le ha permitido vivir, trabajar y conocer de cerca diversos espacios sociales, familiares, ideológicos, formativos y laborales. Desde estos lentes se intenta desentrañar los sentidos del ser, estar y hacer docente en nuestro departamento del Huila. La historia de vida, elaborada a partir de la entrevista, constituye la estrategia que permitió conectar el mundo social, profesional e institucional del magisterio huilense, poner en juego los diversos sentidos del trabajo docente desde el diálogo pasado-presente-futuro. Ahora que lo pensamos a la distancia, creemos que la palabra clave empleado en la entrevista aplicada por todo el equipo durante la investigación, fue “cuéntenos”; y por ello, nuestra entrevistada se dedicó a relatarnos su sentir de poeta (pues, en realidad, ella también es escritora). Indudablemente la entrevista superó nuestras expectativas, y por ello el artículo se centra en este encuentro.

A simple vista no es novedoso hablar de los miedos en el ser humano; se sabe que el miedo es -en sí- la reacción de nuestro organismo ante circunstancias que interpreta como amenazantes o peligrosas para la vida o para la integridad. El miedo se encuentra presente a lo largo de todas las culturas y tiempos en los cuales los hombres han habitado la Tierra (Korstanje,

2010, 112). De esta manera, se acepta -al menos a nivel teórico- que en los educadores también existan los miedos. Sin embargo, este reconocimiento no llega a otorgársele la importancia debida en la actualidad, tal vez ni siquiera por parte del mismo gremio de educadores. Pero tampoco nadie se atreve a negar la atribución básica del miedo como estrategia del poder sobre la esfera educativa y la muestra perfecta de que eso es así, es que siguen en las aulas maestros portadores de miedos personales, profesionales y de proyección hacia el futuro. “En general se admite, tanto por el científico que estudia el comportamiento humano como por el observador atento de la realidad, que los fenómenos afectivos y emocionales (entre los que se incluyen los miedos) son uno de los aspectos más significativos de la experiencia humana, universalmente presentes en todo individuo a lo largo de su vida”. (Martínez, 1990, 7)

El profesor Guarín, en su seminario⁸, aseguraba que “para muchos pensadores de nuestro tiempo, uno de los grandes males de nuestra época es el miedo al otro, lo que genera de nuestra parte distintos confinamientos individualistas, diversos modos de expulsar, excluir al otro, amenazarlo”. De esta forma, el análisis y la interpretación de la historia de vida captada a través de la entrevista realizada a la educadora Luz Dary Torres Peña, llevó a reconocer una principal unidad de sentido en la conformación de las identidades docentes: La impronta inicial en las vidas docentes como proceso complejo de articulación entre la

8 Véase Germán Guarín Jurado, en su módulo “Teoría de pensamiento crítico en la Educación”, Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales, Colombia, 2011, pág. 19



experiencia de su infancia, la formación en el magisterio, la experiencia escolar como maestro y maestra estatal y la vida personal. Y es –entonces– *el lenguaje del poder* que influye en el día a día en el espacio vivido como docente, el que puede convertirse en acelerador o detonante de los miedos a nivel personal, profesional y de construcción del futuro propio y de otros: sus estudiantes.

Para recolectar las impresiones de la docente, –hemos dicho– se utilizó la entrevista. Se entrevistaron tres docentes de Hispanoamérica y entre ellos se encuentra Luz Dary Torres Peña –garantizando la equidad de género y siendo en quien se focaliza este artículo por tratarse de nuestro terruño–, acompañada de otras voces como la de Luis Fernando Valero Iglesias (peruano de nacimiento, nacionalizado en el país ibérico, y quien ha ejercido la docencia en Bogotá, en el Salvador y en España) y Sergio Manosalva (docente chileno), entrevistados que en ciertos momentos se vinculan a lo analizado en el encuentro con la docente huilense mencionada, para este artículo.

La estrategia empleada como fuente básica de datos y como medio de profundización en el análisis durante la investigación del equipo de profesores en el Departamento del Huila, fue la entrevista semiestructurada, debido a su carácter más flexible y dinámico. Este tipo de entrevista logra proporcionar un cuadro amplio en cuanto a la información adquirida en un lapso relativamente breve en el marco de la investigación realizada. Además, el respaldo teórico se da por Jean de Ketele (1995, 25), cuando ratifica que dichos encuentros van dirigidos “hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”. Los datos obtenidos mediante el instrumento mencionado anteriormente, fueron examinados en su íntegro contenido, cuya finalidad era el estudio de las diversas expresiones del miedo manifestadas por

la docente que ha participado –hay que decirlo– con definitiva entrega y ahínco de la entrevista.

2. El lenguaje supone miedos, desafíos y existencialidades

El miedo, además de ser una construcción social se convierte en un esquema o modo de vida personal. Cuando se habla de *lenguajes del poder*, pensamos que están por fuera de nosotros, que no somos poder y evidentemente *somos un tipo de poder* ¿Qué poder somos en relación con el lenguaje? Es una pregunta que nos inserta en la discusión, nada mal nos viene recordar que el poder, al ser resultado de relaciones de poder, está en todas partes.

El sujeto, para continuar diciéndolo con Foucault, está atravesado por relaciones de poder, no puede ser considerado independientemente de ellas. El sujeto docente, no está inmune a ello. El poder, para Foucault⁹, no sólo reprime, sino que también produce: produce efectos de verdad, produce saber, en el sentido de conocimiento, y si se está pensando en el área de la educación, con mayor razón este principio se cumple. El lenguaje facilita y permite este tipo de poder.

(...) los lenguajes del poder son expresiones que se multiplican desde el Estado, lo voy a evaluar, lo voy a sancionar, lo voy a despedir, tiene que capacitarse a demás con su plata ¿no?, tiene que capacitarse, tiene que cumplir, tiene que ir, no tiene permiso, entonces esos son lenguajes generan miedo. claro son lenguajes del poder que tiene entre comillas la autoridad del momento¹⁰.

9 Véase Ibarra Jorge Ignacio en http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1218

10 A partir de esta cita, se destacará el formato en cursiva exclusivamente para las citas textuales procedentes de las entrevistas realizadas a los docentes; mientras que el formato que no se

El miedo por su parte, como lo imaginamos, conduce voluntariamente al sujeto a la apacible tranquilidad de la vida pero lo obliga a renunciar a ciertas actitudes de resistencia (pasividad) (Korstanje, 2010, 112). El gremio de educadores en buena parte del mundo, lo sabe y lo ratifica. Hugo Zemelman, al referirse a los docentes, llegó a decir que “están pauperizados, apocopados por el miedo”¹¹. Pero si bien es cierto, y si se revisa con detenimiento, lo que las palabras de la profesora Luz Dary develan, es la manera cómo el asunto de proyección de la identidad docente-materializada en el lenguaje- supone miedos y desafíos. Eso es sobreentendido cuando afirma que

(...) esos lenguajes me sirvieron para construir; porque los lenguajes del poder el docente los utiliza para crecer y para hacer crecer o para su propia autodestrucción si hay caso de los que no lo saben hacer. Esos lenguajes del poder son de doble vía, y eso pueden terminar permitiendo que accidenten un país o permitiendo lo contrario como lo utilizan, pero yo creo que la mayoría de los docentes, por lo que hemos vivido, han sido portadores de ese lenguaje del poder aportándole mucho al país y a la construcción de una nueva sociedad.

Por las palabras de la profesora Torres, queda demostrado cómo el miedo es un fenómeno desafiante, y hasta socializador. Mejora la motivación y el rendimiento, si éste no causa algún tipo de trauma o malestar social e individual. Una cantidad moderada de miedo puede aportar a la nada fácil tarea como lo es la docencia, y más que a ella en sí, al ejercicio de la profesión. Es por el miedo, se puede decir, que los docentes se agremian a una filial

sindical con la que han logrado reivindicar derechos a la luz de la carta política del país, y es por miedo a ser violentados o desmejorados por parte del Estado, que buscan la protección sindical.

Una tónica que ha caracterizado al gremio de los educadores desde generaciones atrás, radica en que los docentes tienen miedo de saber dónde, qué y por qué les duele la existencia. Frente a esta situación existencialista, se han tejido interesantes campañas de unión y confraternidad desde la poesía, esa poesía aludida por el pedagogo brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la esperanza*. En esa dirección la arqueología del dolor indicada por Freire ha sido un dispositivo privilegiado para contactar a cada educador poética y políticamente con el dolor en sus diversos estratos, pero también para superarlo mediante la organización de la alegría. Luz Dary lo dice de manera espontánea, al referirse a su posición sindical:

(...) y sí! la otra cosas es que el poder de los sindicalistas y como a veces tenemos que ser duros con el gobierno para el poder, el lenguaje de las marchas, el lenguaje del discurso, el debate haya la confrontación con ellos y de los comunicados de prensa, etc. Esos son lenguajes del poder nuestro, a favor de los docentes a quienes representamos a que hayan puesto la esperanza en nosotros, eso es.

Pero es preciso en medio de ese dolor y de esa angustia existencial que se teje la esperanza de *tornar a la cotidianidad*, para decirlo con el profesor Guarín:

(...) tornar a la vida cotidiana al tomar distancia de la gran pantalla, de los grandes discursos disciplinares y profesionales, es indispensable para una educación incluyente que nos permita percatarnos del otro en su diversidad, en sus divergencias, allende los miedos y fracturas que nos causa. (Guarín, 2011, 21)

halle en cursiva, corresponderá a las citas que corresponden a la literatura que enriqueció y respaldó la investigación, como los referentes teóricos y las voces de los docentes de la Maestría.

11 cfr. Guarín, G. pag. 8.



3. El miedo como consecuencia de la imposición ético-moral

Toda imposición es violentadora, afecta de por sí la intimidad del ser. El miedo como ese motor que motiva al rendimiento no siempre funciona en ese sentido, puede actuar en su dinámica restrictora; ahora, si lo hace, es pagando un precio. Korstanje en su artículo citado anteriormente, recuerda cómo el profesor Robin, en el trabajo de investigación titulado *El Miedo: historia de una idea política*, comienza su capítulo introductorio repasando el mito judío-cristiano de Adán y Eva: "Dios descubre que luego de comer del árbol prohibido, tanto Adán como Eva tenían miedo y se escondieron. Antes del pecado, el hombre caminaba libremente por el jardín del Edén hasta que el rigor del trabajo esclaviza sus cuerpos y sus mentes. En consecuencia, la imposición ético-moral trae consigo secuelas indeseables, el miedo" (Korstanje, 2010, 7). Pero qué tal si volvemos a la profesión de la docencia, y aceptamos que ella -Luz Dary- viene siendo como imagen de todos y cada uno de los educadores del Huila y el trabajo docente como una actividad, donde ambas están seriamente sometidas al reconocimiento público desde diversos actores sociales, y hallamos que 'la imposición ético-moral' de los estudiantes, padres, madres, compañero/as, sociedad en general, ente gubernamental, sindicato, convierten a la docencia innegablemente en una profesión con muchas caras y formas de hacerla, sentirla, practicarla, en una palabra; vivirla en medio del miedo;

(...) la maestra tiene miedo a que su compañero se le meta en su vida privada, ¡sí..! A ser denigrada delante de los demás, a que se hable de su vida íntima en público, -porque así se hace con ellas-, al maltrato psicológico, sí, sobre todo a ese maltrato laboral, a que los compañeros le cojan la

cola sin permiso, a que sean bruscos, a que echen chistes de mal gusto.

Este reino de "la opinión" a la que hace referencia la educadora, y que se invoca con tanta frecuencia en esta época, es un modo de funcionamiento en el que el poder podría ejercerse por el solo hecho de que las cosas se sabrán y las gentes serán observadas por una especie de mirada inmediata, colectiva y anónima, tal como lo expone Foucault (1980)¹².

Tiene razón el profesor Dairo Sánchez Buitrago¹³ cuando expresa que

(...) dados los modelos pedagógicos curriculares y didácticos que la Universidad ha venido construyendo en su historia se requiere un profesor (...) con capacidad para las relaciones intersubjetivas con los demás actores educativos, de tal forma que estas contribuyan a los procesos y elaboración de los productos de la docencia, la investigación y la proyección social. En tal sentido que se puedan generar relaciones interpersonales, que con inmenso respecto por los mundos de la vida privada, puedan propiciar ambientes laborales públicos enriquecedores de la discusión profesional e interprofesional, disciplinar e interdisciplinario.

12 Véase "El ojo del poder", Entrevista con Michel Foucault, en Bentham, Jeremías: "El Panóptico", Ed. La Piqueta, Barcelona, 1980. Traducción de Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría. Extraída de <http://www.elortiba.org/panop.html> (Recuperada el 20 de abril de 2012)

13 N. de A. Dairo Sánchez es Docente de la Maestría en Educación Docencia, Universidad de Manizales. Éstas son palabras extraídas de su documento inédito "Cuerpo, psiquismo y sociedad en la educación contemporánea". En el seminario que dirigió, se presentaban las formas de concebir el cuerpo, el psiquismo y términos generales al ser humano que participa en los procesos educativos, desde las cosmovisiones contemporáneas propias de un sistema educativo tradicional, profesional, alternativo y sus hibridaciones culturales.

Y es aquí donde adquiere mayor sentido la postura de Rodríguez Maturana, cuando asegura que biológicamente, lo que distinguimos son “distintas dinámicas corporales que especifican en cada instante lo que un organismo puede o no puede hacer en una conducta relacional. O visto aún de otra manera, las distintas emociones que distinguimos en el vivir cotidiano, corresponden a distintos dominios de acciones relacionales”. (Rodríguez, 1997, 23)

El profesor chileno Sergio Manosalva¹⁴, coincidía con lo planteado aquí -refiriéndose a los miedos de los docentes-, cuando enunciaba que

siempre estamos preocupados es cómo vivir aquí en el ahora, -como decía un filósofo- hay que vivir el presente, pero siempre estamos viviendo en el futuro a través de esta

emoción -que es la preocupación-, entonces en el presente mismo vivimos preguntándonos si tengo o tal vez no tengo la razón. Ese yo creo es el mayor miedo.

Contrasta su impresión, sin embargo, con su confesión más adelante, en un fragmento de su entrevista, cuando hace referencia al nivel de libertad lograda por él.

Entonces yo puedo hablar con la autoridad laboral de tú a tú, en la universidad tengo opiniones distintas con el vice rector, con el rector, con los profesores y lo digo. De algunos trabajos me han echado, de otros trabajos me han querido más, de otros trabajos me han buscado pero nunca creo que haya claudicado a la visión por razón del otro en términos de yo aplastar mi propia concepción o mis concepciones.

Sin abandonar al docente e investigador chileno, profesor Manosalva, él hacía alusión a algo bien interesante, con lo que queda más que precisado nuestro típico pensamiento latino, y tal vez, nuestros miedos:

(...) yo voy a hacer o no hacer algo porque un otro me está mirando sea la religión, sea el mito o sea la ciencia, eso es lo que llevamos después al plano de la gendarmería o de la policía es decir el tipo que está ahí con su traje para vigilar socialmente que nosotros no transgredamos las leyes que se han impuesto. Eso hace que cada vez seamos menos autónomos y cada vez más heterónomos, que el otro me vigile, que el otro me controle, que el otro ponga el límites y no yo, ahora claro se crea la barrera, entonces el mito porque si no existiera la religión o la ciencia, el mito que “va a salir el lobo y te va a comer” que “si dices mentiras te va a crecer la nariz” (...)

14 N. de A. Sergio Manosalva, actualmente se desempeña como JEFE CARRERA EDUCACION DIFERENCIAL en Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Profesor de Educación Diferencial. Magister en Currículo y Evaluación Educativa. Doctor © en Educación. Post-título en Integración Educacional, Diplomado en Administración Educacional y Diplomado en Educación Superior y Aprendizaje Meta-cognitivo Basado en Competencias. Coordinador Académico del Programa de Segunda Titulación: Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje Oral. Investigador y docente titular en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Director de tesis de pregrado y posgrado. Conferencista y expositor en Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, México y Cuba. Sus publicaciones, en Chile y el extranjero, en revistas especializadas y libros, abordan los temas de identidad, diversidad, educación especial, integración educacional y teorías críticas del aprendizaje. Es colaborador de MOVER (Movimiento de Educadoras y Educadores Populares), de las Revistas REXE (Chile) y RUEDES (Argentina). Ha trabajado para CONICYT como evaluador de becas de maestría y doctorado. Perteneció a la Sociedad de Curriculistas de Chile. Miembro del Foro Latinoamericano Paulo Freire. Asociado al Colegio de Profesores de Chile A.G. y Miembro de la Asociación Latinoamericana de Neuro Educación.



4. Estados de incertidumbre presentes en la profesión docente

La profesión del docente, como ese acto de fe mencionado por Derrida, también sabe arroparse de miedos. Algunos autores consultados consideran que 'ansiedad' es una emoción cercana al 'miedo' y que ambas son productos de la sensación de incertidumbre experimentada en la mayor parte de los casos, siendo uno de los criterios de diferenciación de ambos sentimientos la proporcionalidad en la turbación y alteración; aunque constatan en la literatura psicológica una preferencia por un término u otro en función de la "peligrosidad real del estímulo", ponderación ésta, por otro lado, bastante compleja, toda vez que la reacción personal depende más de la percepción subjetiva que de la amenaza objetiva (Tobal & Casado, 1999, 93).

El miedo es, también, una experiencia paralizante, que disminuye la posibilidad de laborar con plenitud o de ser feliz como docentes. La organización sindical más grande de educadores en Colombia, que es la FECODE, conserva de generación en generación, un timbre en su análisis, consistente en que los profesores en Colombia, no terminan de enterarse de alguna directriz ministerial, cuando se encuentran frente a una nueva. Esa situación de verse obligado el profesor a acatar la normatividad vigente, o de –por el contrario– sumarse a una lucha propuesta por su filial, lo deja generalmente ante una actitud de incertidumbre que paraliza su quehacer, traduciéndose esta situación en miedo. Pero para eso, se trae a este estudio las palabras de un experto en el tema:

Ante una acción futura, el sujeto teme que él no podrá hacer, lograr o completar algo que se ha propuesto o algo que quiere o que tiene la intención de hacer y lograrlo o, al menos, intentarlo, depende únicamente de él. ¿Es verdad que siempre que hay

miedo, éste es causado, entre otras cosas, por un estado de incertidumbre? Existen bastantes ejemplos que muestran que el miedo puede resultar tanto de creencias que implican certidumbre, como de creencias que implican incertidumbre y que, en ambos casos, el individuo que las tiene describiría como miedo la emoción que siente. (Campos, 2005, 34)

Y es ese preciso miedo, el que asume –acéptese o no– la posibilidad de que el gremio de maestros sea un ente unido. Ya lo decía el investigador Robin, cuando afirmaba que

(...) si bien hay una política del miedo, con frecuencia la ignoramos o la mal interpretamos, complicando la interpretación de cómo y por qué se usa el miedo. Convencidos de que carecemos de principios morales o políticos que nos unan, saboreamos la experiencia de tener miedo (...) pues sólo el miedo, pensamos, puede convertirnos de hombres y mujeres aislados en un pueblo unido (Corey, 2009, 17).

El miedo, queda aclarado, puede también surgir de manera impredecible en la exposición ante situaciones nuevas. La novedad, los cambios bruscos en la profesión docente pueden provocar miedo. Y en verdad lo logran. El miedo en los docentes del Huila, también lo es, una experiencia no estudiada con seriedad, adversa en todo el sentido de la palabra, y amparada, si se vale el término, en los lenguajes del poder; por lo menos, así nos lo trasmite la docente entrevistada:

(...) los lenguajes del poder vienen desde arriba y hasta perdónenme con todo respeto desde un ministro, desde el lenguaje del presidente de la república, el de un ministro de educación, un secretario de educación hasta llegar al coordinador que es el jefe inmediato de un docente ¿sí? Entonces crecidos en una en una... sociedad violenta como la nuestra

donde fuimos internalizando desde niños muchos miedos llegamos a una profesión donde se le... donde el docente es el responsable de tantas cosas en este país ¿sí? Donde a él se le entrega prácticamente la responsabilidad social de un país.

5. “Lo que se hace por imposición, nunca se hace bien”

A esta visión del manejo del poder en el medio educativo, se le suma la postura consistente en que cada grupo humano cuenta con diferentes formas de acoger el poder, fruto de las relaciones que lo distinguen y le dan identidad. Aun cuando este sentimiento también es manipulado por grupos exclusivos, su función es la “intimidación” interna. Al respecto, Robin explica que,

mientras el primer tipo de miedo implica el temor de una colectividad a riesgos remotos o de algún objeto —como un enemigo extranjero— ajeno a la comunidad, el segundo es más íntimo y menos ficticio, se deriva de conflictos verticales y divisiones endémicas de una sociedad, como la desigualdad, ya sea en cuanto a riqueza, estatus o poder. Este segundo tipo de miedo surge de esta desigualdad, tan útil para quienes se benefician de ella y tan perjudicial para sus víctimas, y ayuda a perpetuarlo (Corey, 2009, 45).

En tal sentido, el autor del aprestigiado libro *El hombre es un lobo para el hombre*, llegó a afirmar que “El mundo se transforma en ojos y cadenas; unos vigilan, otras atan. Es, al mismo tiempo, miedo mental, en cuanto nace de la previsión del futuro; miedo psíquico, por cuanto tememos incurrir en la ira de quien posee el poder, y miedo moral, porque hace que nos temamos a nosotros mismos, por la conciencia de que tenemos miedo; el odio, el mal, etc., son consecuencia del miedo al daño que

podemos sufrir de otro” (Hobbes, s.f.). Al realizar un acercamiento con las percepciones de Robin y de Hobbes, se reconoce que la profesora Luz Dary expone esa realidad cuando nos manifiesta que:

(...) lo que se hace por imposición nunca se hace bien; y aunque parezca bien no está dando los mismos resultados en el estudiante porque un maestro presionado y con esos lenguajes del poder, asustado va a asustar a los niños, o sea eso lo que es, es una práctica fea que se repite de jefe a jefe hasta que llegue al niño y entonces si queremos niños menos asustados, debemos traer docentes menos asustados; ¿sí? Bueno cuando yo llegué acá (a Neiva), empecé a mirar pues que en los colegios de la parte urbana se controla más la clase, se controla más la planificación de la clase, se centran mucho en cosas que para mí son superficiales(...)

Es evidente que lo expuesto por la docente Luz Dary Torres, amerita una futura investigación, no sólo acerca de su aseveración con respecto a que *si se quiere niños menos asustados, sus docentes también deben ser menos asustados*, sino también al hecho de que en el casco urbano la presión frente a la manera como se controla el servicio educativo (entiéndase éste en lo referido a los documentos legales de planificación de la clase y del currículo propios del maestro y su quehacer), se le suele dar más importancia que al mismo proceso de aprendizaje; cosa contraria sucede —según nuestra entrevistada— en el sector rural, donde posiblemente el docente siente más *libertad* de cátedra.

6. El miedo es contagioso

El contagio como aquello que nos llega del afuera, que nos invade casi de manera automática. De hecho, Krishnamurti ha tratado el tema de los miedos en los docentes y su rol frente al desempeño en



sí con sus educandos, encontramos que este pensador afirma que

(...) pero ésa es la dificultad; encontrar maestros que no sean víctimas de alguna clase de miedo. El temor restringe el pensamiento y limita la iniciativa; y un maestro lleno de miedo no puede de ninguna manera enseñar la profunda significación de estar libre de él. Como la bondad, el temor es contagioso. Si el educador mismo siente temor oculto, se lo comunicará a sus alumnos, aún cuando la contaminación no sea visible de inmediato (2007).

Luz Dary Torres de manera específica corrobora esta postura, cuando hace relación al hecho de que *(...) por eso nosotros acabamos de reconocerle al secretario (de educación) nuevo de Neiva que él sí buscó mejorar los ambientes para los docentes porque él dice y tiene en claro que si un maestro no está bien, la educación va a estar mal*¹⁵.

Pasando al plano de la correspondencia entre *poder* y *miedo* existente entre colegas, Foucault (1980) al recordar a Rousseau, asegura que éste proponía que cada vigilante sea un camarada; y efectivamente en su obra *El Emílio*, se descubre que el preceptor de Emilio es un vigilante, y se muestra cómo es necesario que sea también un camarada. Sin embargo, en el gremio de los educadores del Huila y tal vez de toda Colombia, se destaca precisamente lo contrario a lo planteado por Rousseau: aquí *cada camarada se convierte en un vigilante*.

De pronto las relaciones del poder mínimas que yo viví, la viví con algunos compañeros docentes porque los lenguajes del poder son también de algunos docentes con otros docentes de manera horizontal; algunos docentes por su experiencia de muchos años o de un título piensan que tienen autoridad sobre su compañero que empieza porque es principiante o por la poca

experiencia o porque no tiene el título que yo ya tengo, por mis años, etc. Entonces a veces se impone ese lenguaje del poder (...) desde el miedo al mismo compañero, (...) cuando yo llegué a Neiva empezaron las políticas eh, generadas desde gobierno donde al maestro se le empezó a controlar y al maestro se le empezó a quitar la autonomía, la libertad de cátedra.

Lo anterior, se le suma a lo que confirma Concha Fernández Martorell en una entrevista aparecida en la revista *Público* el 10 de noviembre de 2009: *“El profesor tiene miedo, miedo a enfrentarse a la verdadera realidad del alumno, a la inseguridad que le provoca todo el sistema, a su propia precariedad, y oculta su miedo haciéndose temer”*¹⁵. ¡Vaya situación! No en vano el profesor Dairo Sánchez afirma en uno de los documentos dispuestos durante sus seminarios, que:

El miedo a lo que se es, como sistema psíquico, se pone fuera y se observa como una externalidad, que al fin y al cabo es sólo el mismo sistema, con formas ilusivas cada vez más sofisticadas, para inventar un entorno enemistoso, lo suficientemente creíble para mantener la cohesión de centro. Si desapareciera el interés exagerado en el entorno, el sistema se observaría a sí mismo, con lo cual se produciría el cambio y nuevas formas críticas de descenramiento; lo que conllevaría al desconsuelo inevitable y desolador, si el sistema se auto-observa desde una mirada antropocéntrica y nostálgica. (Sánchez, 2011)

15 N. de A. Concha Fernández Martorell es profesora de filosofía. Durante años, fue Directora del IES Mediterránea del Masnou. Ahora imparte clases en el IES Menéndez y Pelayo (Barcelona). Es autora de varios ensayos sobre filosofía contemporánea. En 2008 publicó *El aula desierta; La experiencia educativa en el contexto de la economía global* (ed. Montesinos)

Nuestra docente focalizada, -volvamos a ella- decía en su entrevista,

porque lo que está de fondo es la relación del docente y el niño en el aula de clase; realmente la educación para mí se centran en esos dos sujetos y es en el niño y docente en el aula de clase y ahí que se explaye y se salga hacia afuera y lo de afuera entre eso para mí ya es secundario, pero lo más importante el proceso que se da íntimo entre el docente la relación docente y alumno depende de ahí, un docente asustado solo puede multiplicar eso, entonces yo pienso que se le empezó a quitar libertad a los docente, se empezaron a llenar de miedo, de sanciones, de amenazas, de peligros, el docente empezó a ver en la ley, muy al contrario de ver una ley que les facilitara la ley de general de educación algún instrumento que le permitieran hacer, encontré fue un instrumento que le empezó a prohibir, a amenazar, a asustar y vieron las evaluaciones de desempeño que empezaron a atemorizar a los docentes y la gente trabaja así, bajo el miedo y el lenguaje del poder que ha llegado desde el gobierno es ese.

7. El peligro y la amenaza

Existen distanciamientos y acercamientos en las palabras, la polisemia, la sinonimia las enriquece, las pone en contacto por otros senderos. El peligro, la amenaza, lo que nos pone en riesgo en la relación docente-estudiante lo rescata Luz Dary al decir:

Porque lo que está de fondo es la relación del docente y el niño en el aula de clase; realmente la educación para mí se centran en esos dos sujetos y es en el niño y docente en el aula de clase y ahí que se explaye y se salga hacia afuera y lo de afuera entre eso para mí ya es secundario,

pero lo más importante es el proceso que se da íntimo entre el docente, la relación docente y alumno depende de ahí, un docente asustado solo puede multiplicar eso, entonces yo pienso que se le empezó a quitar libertad a los docente, se empezaron a llenar de miedo, de sanciones, de amenazas, de peligros, el docente empezó a ver en la ley, muy al contrario de ver una ley que les facilitara la Ley de General de Educación algún instrumento que le permitieran hacer, encontré fue un instrumento que le empezó a prohibir, a amenazar, a asustar y vieron las evaluaciones de desempeño que empezaron a atemorizar a los docentes y la gente trabaja así, bajo el miedo y el lenguaje de poder que ha llegado desde el gobierno es ese.

Se hace vital reconocer que entre las reacciones del miedo que se vivencia entre los educadores del Huila, se encuentran también las sensaciones subjetivas de peligro y amenaza, bloqueos del pensamiento, pérdida de confianza, sensación de impotencia, entre otros; esto, suele darse más en ciertas localidades que en otras; más en el sector rural que en el urbano; y ya en la ciudad, más en los sectores vulnerables y en las periferias, que en sectores con mayor presencia de seguridad. “Nos hemos convertido en sumisos codependientes de la inseguridad, el miedo y la opresión, corremos hasta de nuestra propia sombra. Vivimos en una gran película de horror” (Lozano, 2008). La entrevistada decía que

(...) los maestros viven, en Neiva viven llenos de miedo de la delincuencia común porque ellos se han puesto en el objetivo en la delincuencia en Neiva, de que los roben por ir a los barrios de pronto periféricos o vulnerables de la ciudad, entonces los maestros están llenos de miedo de que los atraquen, de que los... a una maestra (...) hace poquito la intentaron violar, la robaron y la



golpearon la delincuencia común entonces tienen miedo a que los roben, les hagan... a varios los han robado en los cajeros, ¡sí! los docentes son muy perseguidos... Humm... los maestros tienen miedo a los padres de familia porque al padre de familia de hoy se le ha formado no para ser el aliado del docente.

De cara a este tema, uno de los teóricos que más han profundizado frente al tópico de la delincuencia y del círculo que ésta produce, y que es imposible dejar de lado por su experiencia con respecto al tema del poder, es precisamente Foucault. En una conferencia que aún cobra vigencia, llegó a decir que “desde 1830 en todos los países del mundo se desarrollaron campañas sobre el tema del crecimiento de la delincuencia, hecho que nunca ha sido probado, pero esta supuesta presencia, esta amenaza, ese crecimiento de la delincuencia es un factor de aceptación de los controles”¹⁶.

Para ratificarlo con Ramírez (2008), el sistema, el gobierno, o quien posee el poder, ha creado todo un modelo de miedo que nos mantiene en un estado inconsciente, incapacitados para poder reaccionar (incluimos a los docentes) y pensar; nos crea un conflicto de esquizofrenia por el doble mensaje de falta de seguridad.

También Hobbes (1998) enfatizaba que existen en el hombre dos tipos de pasiones. La primera se refiere a la búsqueda y el apetito de poseer un objeto específico mientras la segunda tendencia es conservadora y se explica por la aversión a ser despojado de los bienes adquiridos.

Parafraseando a Valles Arángida, podemos concluir que el miedo se convierte en un problema psicológico cuando las reacciones del individuo interfieren en su vida diaria, imposibilitándole vivir feliz y adaptado a la familia, amigos o trabajo

(1991). La dirigente sindical sí que ha sido testigo de ello:

(...) podré hablar de lo que yo he visto en los docentes que vienen aquí llorando, que vienen aquí asustados, que vienen aquí buscando una protección porque ellos llegan aquí a un sindicato es por las políticas que se han instaurado en el país a nivel de la educación, ha permitido que los jefes adopten una postura de excesivo poder frente a sus docentes mirándolos no ya en la calidad de un trabajador a que se les facilitan procesos si no como un súbdito que debe obedecer órdenes.

Frente a lo anterior, el miedo como represión es mucho más común de lo que nos gustaría creer; en el gremio de los educadores se advierte hoy más que ayer, cierta intimidación laboral,

(...) al hacer una mirada a los últimos 10 años ...antes no era eso, cuando yo trabajé, si yo les digo y soy sincera, yo fui libre como docente, digamos yo no tuve miedo porque en mí... ese tiempo eran las direcciones de núcleo, mi directora de núcleo fue Graciela Peñasco y era una mujer muy facilitadora, muy comprometida con colaborar, yo digamos que fui maestra en la libertad yo tuve el honor de decir yo soy yo... tengo libertad de cátedra, yo enseñé a niños lo que yo quise, no había tantos estándares, no había (...) yo no tuve esos miedos porque no tuve ese control encima (...).

Pero no deja de ser interesante lo que apunta también la docente en cuestión, cuando asegura que

(...) la sociedad perdió el respeto por los docentes en los últimos años a través de esas mismas medidas tomadas desde el gobierno que solo tiene en cuenta al niño y al padre de familia pero perdió por completo la visión de la dignidad del docente, entonces se centraron en qué, en la

16 cfr. Foucault, M. Conferencia pronunciada en 1976 en Brasil. Publicada en la revista *Barbarie*, San Salvador de Bahía, Brasil.

denuncia y en que el niño merece y en que el padre merece, ¡pero el docente como que no mereciera nada! y entonces eso ha posibilitado que la sociedad haya perdido un respeto y digamos que también la comunidad educativa vive también temerosa ante los padres de familia (...)

La líder sindical, con cinco años haciendo parte del Comité Ejecutivo de la ADIH –Asociación de Institutores Huilenses–, con toda la autoridad del caso, asegura que en el Huila los maestros “*tienen miedo al gobierno, tienen miedo a los rectores, tienen miedo a los coordinadores, le tienen miedo a la orientadora escolar, el orientador tiene miedo a los docentes, ese es un miedo que crece todos los días en los colegios*”.

8. La familia del docente y la comunidad educativa: ¿hacedores de miedos?

La familia como patrón cultural, como medio donde nos desarrollamos es potenciadora y depotenciadora, no sólo de los éxitos, también de los miedos. El miedo está ligado prácticamente a todas las actividades que en su cotidianeidad desempeña; en otras palabras, está también presente en las relaciones familiares:

(...) el maestro tiene miedo a que se le acabe su hogar, a que sus hijos se pierdan, porque él por estar pendiente de la escuela está abandonando a sus naturaleza informándose por este sistema patriarcal, se vaya con la que sí le dedica tiempo, porque ella no tiene tiempo (...)

Y no se queda nuestra entrevistada, con la diferencia de género que subyace en la profesión, pues la condición de mujer, docente, madre y esposa, tiene su posición de desventaja frente al hombre puesto que “*ella fuera del tiempo que le dedica a la escuela tiene que llegar a la casa a calificar y tiene que estar planeando la clase y*

qué horas le dedica a su hijo y a qué horas le dedica tiempo a su marido, por eso hay muchas docentes que están solas”.

Pero desde luego que todo lo analizado hasta aquí, puede demostrar que donde suele el miedo del profesor huilense también estar involucrado, es en su quehacer docente, pero en ese preciso contacto con la comunidad. Veámoslo desde el lente de la entrevistada:

(...) las comunidades muy, muy cerca de ... hoy estuvo... en un caso de un docente de una comunidad, un excelente docente, que la comunidad se unió para difamarlo e injuriarlo y decir que él estaba persiguiendo a los niños y que por, por las comunidades se vuelven peligrosas a veces y los docentes también tiene miedo de la calumnia, de la injuria, así como hay también docentes que, que de verdad dan papaya y que -pero no son la mayoría- y entonces hay otros que tienen miedo a que las comunidades los injurien y los calumnien por una alguna cualquiera actitud que tenga hoy un docente no, ya se centraron fue en perseguir a los docentes y no en observar a los niños y cómo corregir sus comportamientos que todavía se pueden corregir.

En otro momento de la entrevista, lo precisó aún mejor lo relacionado en este análisis:

(...) entonces los maestros tienen miedo a la delincuencia común, tiene miedo a las comunidades que los agreden continuamente, que no les valoran su trabajo, o le tienen miedo a la ingratitud de la sociedad, tiene miedo a los estudiantes porque los estudiantes son e muy agresivos y los estudiantes hoy no tienen ninguna norma de respeto para nadie entonces tienen miedo a eso, tienen miedo a que los niños no aprendan, tienen miedo a no dar resultados, tienen miedo a no cumplir los estándares de calidad en medio de la sociedad que no quiere nada.



El miedo existe mientras hay acumulación de lo conocido, lo cual engendra temor de perder; recordemos la dicho por Hobbes¹⁷. El miedo a lo desconocido es por tanto el temor de perder las cosas conocidas que he acumulado. También se puede traer a memoria que la acumulación invariablemente significa temor, el cual a su vez significa dolor; y en el momento en que digo “no debo perder”, hay miedo (Krishnamurti, 1998)¹⁸. No obstante, el miedo en los docentes no posee una peculiaridad insensata sino todo lo contrario: El miedo puede verse como resultado de las expectativas, deseos y estrategias de los sujetos, donde es él –precisamente el miedo- teje la red de la motivación a ejercer la profesión docente. Montesquieu y Hobbes aseguran que los individuos desean concretar ciertos fines en su vida, mas lo hacen no por voluntad sino por miedo a fracasar y por enfrentar los sacrificios que ese beneficio promete (Korstanje, 2010, 112). Luz Dary Torres lo reconocía cuando al iniciar la entrevista, sus palabras eran éstas:

(El docente) tiene que dar un rendimiento en muchas esferas y no importa cómo, él termina pues en eso, llenándose de miedos (...) para hacer realmente lo que le nace, para ser el mejor maestro para cumplir todos los sueños pedagógicos o humanos que tengan con la gente que se le ha sido asignada para trabajar.

Se puede afirmar que un docente como lo es Luz Dary Torres, confirma lo planteado por Foucault, cuando asegura que el miedo “no sólo reprime, sino que también produce”¹⁹. Luz Dary ha sido impulsada

por los mismos miedos; o si no, reconozcámoslo cuando dice:

siempre me he cambiado de instituciones educativas porque pienso que el docente debe circular y conocer diferentes realidades, así que esa fue mi experiencia; mm he tenido experiencias maravillosas, gané el premio departamental de pedagogía en el Huila hace algunos años, estuve nominada al premio Compartir, eso quiere decir que amo mi trabajo, que amo mi labor pedagógica.

9. El conflicto armado: un miedo más de los educadores

Pero sin salirnos de la línea de lo que se viene exponiendo, y citando a un estudioso sobre el tema de los *Maestros en zonas de conflicto*, viene un valioso aporte cuando afirma que “de todas formas, el miedo está inserto en las relaciones que se establecen ante la presencia de los actores armados” (Lizarralde, 2011, 13). Sólo que está tan naturalizado en nuestras vidas como colombianos, que solemos no advertir su presencia. Además Paulo Freire llegó a afirmar que “quienes instauran el terror no son los débiles, no son aquellos que a él se encuentran sometidos sino los violentos, quienes, con su poder, crean la situación concreta en la que se generan los ‘abandonados de la vida’, los desaharrapados del mundo”²⁰.

Los maestros han sido un grupo frecuentemente atacado por los actores del conflicto interno. En especial, aquellos que forman parte de los sindicatos. (...) entre el 2009 y el 2010, de acuerdo con el Observatorio de Derechos Humanos, el número de homicidios de maestros no sindicalizados casi se triplicó al pasar de 4 a 11. En el caso de los sindicalizados, la cantidad subió de 15 a 21 casos.

17 cfr. En su libro *Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. 1998. México: FCE.

18 Véase Krishnamurti (1998). Krishnamurti y la educación. en <http://www.upasika.com/docs/krishnamurti/Krishnamurti%20-%20K%20y%20la%20educacion.pdf>. (Recuperado 01-05-2012)

19 cfr. Ibarra Jorge Ignacio en http://www.anthroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=1218

20 Extraído de <http://www.frasesypensamientos.com.ar/frases-de-terror.html>. Consultado el 24 de abril de 2012.

(...) Desafortunadamente, es muy difícil construir reportes exactos de amenazas y extorsiones. (editorial El Tiempo, 2012).

La Comisión Colombiana de Juristas (2004) llegó a estimar que desde 1991 al año 2003, más de mil profesores y profesoras habían abandonado su profesión permanentemente por miedo a la violencia. El mismo estudio reporta cómo entre 1991 y 2006, 806 educadoras y educadores fueron asesinados, 2015 recibieron amenazas de muerte, 21 fueron torturados, 59 fueron “desaparecidos”, 1008 fueron forzados a abandonar sus hogares y puestos de trabajo por miedo a la violencia y 161 fueron detenidos arbitrariamente (Novelli, 2009). La profesora Luz Dary Torres, aunque no ha sido tocada por este flagelo, reconoce la naturaleza de su país, y el papel del miedo cuando nos confiesa: *“nosotros tenemos que partir desde que hemos vivido en un país, pues violento por naturaleza. ...Desde que nacimos, entonces somos llenos de miedo desde niños. (...) el miedo es algo innato al ser humano sobre todo acá en Colombia. Yo nací en un pueblo corredor de la guerrilla en Santa Ana (Huila)”²¹ y obviamente crecí entre el miedo”*.

“(...) como docente ayudé a los niños a que no se llenaran de miedos, a que fueran unos niños fuertes, distintos, que se expresaran, a pesar de lo que se viniera, ha sido de pronto por eso mi liderazgo sindical (...)”. Con estas palabras de la entrevistada, queda manifiesta la postura, el ideal de un educador, consistente en que el miedo no debe ser comprendido como prerrequisito para emplear lenguajes del poder en el aula de clase, sino como un obstáculo hacia su rol verdadero, como una barrera hacia la libertad de expresión, de saber y de pensamiento. La docente acudió a una expresión muy dicente durante la entrevista: *“digamos que la fuerza es una forma de expresar el temor”*.

Y es allí donde cabe citar a Zemelman (1998:140), cuando señala:

Surge la tarea de recuperar el silencio como momento prediscursivo. O como la reflexión en sí misma, sin mediar la comunicación, y, por lo mismo, constitutiva en tanto raíz del en sí mismo del sujeto en su esfuerzo por erguirse ante el mundo. El silencio, ese momento de asomo al mundo que perturba lo que se sabe del mismo, pero que contiene la subjetividad profunda.

10. El miedo ha crecido en el magisterio

Hay lugares propicios para ciertas costumbres humanas, existen lugares que se adecuan para determinados comportamientos. Ahora bien, dentro de las organizaciones privadas que han sido responsables de prestar servicios de salud y administrar riesgos profesionales a los docentes oficiales del país, se encuentra la Fundación Médico Preventiva, en el Departamento de Antioquia, Colombia. La FMP reporta que para el primer trimestre del año 2004 que entre las enfermedades más prevalentes en su población objetivo se encontraban las enfermedades mentales, grupo que incluyó diagnósticos de depresión leve y diversos trastornos de adaptación, mixtos de ansiedad con depresión, pánico, personalidad emocionalmente inestable, ansiedad y reacción al estrés agudo. El estudio continuaba argumentando que todos estos grupos de enfermedades se caracterizan porque en su historia natural aparecen, en mayor o menor grado, factores ambientales, organizacionales y/o personales predisponentes, desencadenantes o agudizantes de tal morbilidad. (Restrepo-Ayala & Colorado-Vargas, 2005).

Así mismo el Departamento del Huila no ha sido ajeno a este panorama; y aunque no se logró concretar para este estudio la versión de la entidad que opera hoy en el Huila, la dirigente sindical del magisterio huilense -sin embargo-, nos corroboraba

21 N. de A. Corregimiento perteneciente a un pequeño municipio llamado Colombia, en el departamento del Huila.



que es impresionante el número creciente de docentes en el Huila, que padecen enfermedades mentales: *“Esa es una de evidencia que ustedes pueden tener en cuenta, muchos docentes en este momento han sido pensionados, ahora más que nunca sobre todo en los últimos años, por invalidez porque he han terminado con enfermedades psiquiátricas”*. Continúa diciendo *“ahora que llegué al sindicato sí encuentro muchos maestros llenos de miedo, el miedo ha crecido en el magisterio demasiado, demasiado”*.

Un estudio un poco más reciente, reconoce a nivel nacional que: *“(...) temas de salud mental es una de las mayores causas del absentismo laboral de los profesores, y la principal si se tiene en cuenta su duración”* (Martínez C. A., 2009). Martínez continúa afirmando que *“El estrés, la ansiedad y la depresión ocupan los primeros puestos en la lista enfermedades que causan baja laboral entre los docentes”*. Nuestra entrevistada llegó a vislumbrar la relación inminente entre los factores a los que hacía alusión el concepto médico (*factores organizacionales predisponentes*) cuando nos manifestó en una parte de su conversación:

(...) uno ya trae unos miedos ¿no?, el miedo que usted trae como ser humano y que se le agudiza y crece a medida que va entrando pues a... a -digamos que- a una profesión donde realmente los lenguajes del poder son terribles contra los docentes y prueba de ello es que ustedes pueden investigar cuántos docentes en este momento han sido pensionados por invalidez a causa de enfermedades mentales.

La docente entrevistada y traída a este estudio como una muestra fehaciente de lo que significan los miedos en los docentes del Huila, no escatimó esfuerzos para hacer un parangón entre la profesión del educador en un país como el nuestro donde el miedo es una constante, y lo que representa ser educador en otros países:

En los países desarrollados del mundo a los maestros no se le asusta, al maestro no se le amenaza, al maestro se le facilita, se le estimula, se le ayuda, se le colabora, se le forma, se le capacita, todo eso pasa en los países desarrollados del mundo, porque aquí nosotros asistimos a un congreso internacional donde estaba Finlandia, Argentina, Cuba y nosotros le preguntamos a ellos como era el tratamiento desde la autoridad y desde el estado para ellos y a ellos les dan vivienda, les pagan salarios dignos para que trabajen jornadas mañana y tarde, a ellos les pagan salarios que acá más o menos oscilarían entre los seis millones ¿sí? Entonces un maestro no tiene que estar buscando (...)

11. Palabras y versos a manera de epílogo

Lo planteado hasta el momento, grosso modo, dibuja un rostro del docente huilense que pocos ven, que pocos desean ver, que muchos niegan; puede llegar a ser sumamente valioso otro estudio que realice un inventario de aquello que no se dice del oficio docente en el departamento del Huila, o en el país; inventario en el que aparezca –muy seguramente- el tema del miedo (Perrenoud, 1999). Estos temas son ignorados –nos atrevemos a decirlo- durante la formación de pregrado y en las mismas Normales.

El investigador y docente Miguel Alberto González, en el módulo del seminario *Horizontes Humanos*, argumentaba que: *“En estos contextos latinoamericanos, casi disecados, de premonición aciaga y de una sociedad gobernada por el miedo a todo, (...) toca buscarle fisuras, para evitar el sometimiento a los discursos del poder (...)”*²²

²² cfr. Como docente de la Maestría Educación Docencia, Universidad de Manizales; extraído del

Desgraciadamente, son menos cada día las razones para ser optimistas frente al manejo del miedo y de sus posibles causas, en los educadores. Esto no impide reflexionar sobre los sueños de los profesores por una escuela ideal, pero no debe ser motivo para que caigamos en la ingenuidad de creer que los sueños por sí solos pueden transformar las relaciones de poder. Con todo, la responsabilidad del docente no puede ser menor a ello; ya lo indica el profesor e investigador González:

*En estos contextos latinoamericanos, casi disecados, de premonición aciaga y de una sociedad gobernada por el miedo a todo, miedo a la gente, al terrorismo, al futuro, a lo desconocido, al desempleo y al advenir ecológico, toca buscarle fisuras, para evitar el sometimiento a los discursos del poder, en ese proceso de debilitar la hegemonía frente a sus carencias y potencias, supuestas unas, reales otras. (González, 2011, 21)*²³

Ni más ni menos, de nuestras carencias y de nuestras potencias nos percatamos, a veces, con bastante tardanza. Pues la esperanza, esa fiel compañera, también sostiene al docente en sus ansias de libertad; sostiene al educador huilense, al educador con vocación; así se deja ver a lo largo de la entrevista con la profesora Luz Dary;

El maestro cuando hace lo que quiere, que si un maestro es formado para ser docente tiene vocación y la vocación de él es enseñar y propiciar que el niño progrese, es bueno que el

docente no tenga tanto control sobre él, porque él es libre y porque ama lo que hace, lo hace con más libertad y ama, hace y construye creyendo en él mismo y creyendo en lo que está enseñando de resto hace cosas solamente por imposición.

Y es que en medio de todos sus miedos, el docente busca de una y mil maneras, contrarrestarlo, volverlo pasajero, menos ruin y si no es mucho pedir, más bello; la literatura y el arte están a su servicio, la pasión por los niños, el compromiso con las nuevas generaciones y el ansia de libertad no es tan solo una quimera; la espontaneidad de la docente entrevistada trae a memoria a Pablo Neruda con su poema "El miedo"²⁴. Y en otro poema similar en verso "Sin embargo en mis ojos una pregunta existe", aparece la pequeña luz en el horizonte educativo: el docente anhela la libertad, no quiere vivir más asustado de lo que ocurre y de lo que ocurrirá; de lo que pasa, y de lo que no pasa, también.

***Tengo miedo de todo el mundo,
del agua fría, de la muerte.
Soy como todos los mortales,
inaplazable.***

***Por eso en estos cortos días
no voy a tomarlos en cuenta,
voy a abrirme y voy a encerrarme
con mi más péfido enemigo,***

Pablo Neruda
(fragmento)

Bibliografía

Alemañy Martínez, Cristina. (2009). La docencia: enfermedades frecuentes de esta profesión. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En: <http://www.eumed.net/rev/ced/02/cam6.htm> (Recuperado el 22 de mayo del 2012).

Corey, Robin. (2009). *El Miedo: historia de una idea política*. México: Fondo de Cultura Económica.

Módulo de su Seminario Horizontes Humanos. Colombia, 2011, pág. 21

23 N. de A. La cursiva es nuestra.

24 Extraído desde <http://www.poemasde.net/el-miedo-pablo-neruda/>. Consultado el 24 de abril de 2012.



- De Ketele, Jean-Marie. (1995). *Metodología para la recogida de la información*. España: Editorial La Muralla.
- Editorial El Tiempo. (13 de 03 de 2012). Maestros bajo fuego. En: http://www.eltiempo.com/opinion/editoriales/articulo-web-new_nota_interior-11342663.html (Recuperado 16 de abril del 2012).
- Fabres Campos, Jorge. (2005). *El miedo en la interacción profesor-alumno*. Revista Iberoamericana de educación. En: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1091Fabres.pdf> (Recuperado 09 de junio del 2012)
- Foucault Michael. (1981). *Conferencia*. Revista *Barbarie*, N° 4 y 5. San Salvador de Bahía, Brasil.
- Freire, Paulo. (2011). *Pedagogía de la esperanza*. En: <http://bibliotecasolidaria.blogspot.com/2011/06/pedagogia-de-la-esperanza-paulo-freire.html>. (Recuperado el 25 de mayo del 2012)
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes Humanos. Límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Seminario Horizontes humanos*. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2011). *Resistir en la esperanza. Tertulias con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- González, González, Miguel Alberto. (2011). *Lenguajes del Poder*. Investigación Internacional. Manizales: Universidad de Manizales.
- González Martínez, María Teresa (1990). Los miedos en el niño. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Guarín Jurado, Germán. (2011). *Módulo Teoría de pensamiento crítico en la educación*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Hobbes, Tomas. (1998). *Leviatán o la materia, forma y poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Korstanje, Maximiliane Enrique. (2010). El miedo político en Robin Core y Michael Foucault. *Revista de Antropología Experimental*, 111-132. En: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2010/06korstanje10.pdf> (Recuperado el 10 junio del 2012)
- Krishnamurti, Jiddu. (1998). *La Libertad Primera y Última*. Barcelona: Kairos.
- Krishnamurti, Jiddu. (2007). *La Educación y el Significado de la Vida*. México
- Lizarralde, Mauricio Enrique. (2011). Maestros en zonas de conflicto. Manizales: *Universidad de manizales-Cinde*.
- Lozano Ramírez, Oscar. (2008). *El poder del miedo y el terror como herramienta de cambio*. En: <http://es.scribd.com/doc/31586437/el-poder-del-miedo-y-el-terror-como-herramienta-de-cambio> (Recuperado el 24 abril del 2012).
- Martínez, María Teresa. (1990). Los miedos en el niño. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 29-44. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Maturana, Humberto. (1997). *Emociones y lenguaje en educación*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Novelli, Mario. (2009). Guerra en las Aulas: Violencia Política contra los Sindicatos del Sector de la Educación en Colomb. *Ágora* 9.2 , 453 - 489. Cali: Universidad del Valle.
- Ramírez Lozano, Oscar. (2008). *El poder del miedo y el terror como herramienta de cambio*. En: <http://es.scribd.com/doc/31586437/el-poder-del-miedo-y-el-terror-como-herramienta-de-cambio>. (Recuperado el 25 de mayo del 2012).
- Restrepo Ayala, Nadia; Colorado Vargas, Gabriel; Cabrera Arana, Gustavo (2005). *Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia*. Revista de Salud Pública. Año/vol. 8, número 001. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia. En: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=42280106> (Recuperado el 25 de Abril de 2012)
- Sánchez, Dairo. (2011). *contextos de justificación y sistemas de argumentación problemas de validez en la investigación actual*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Tobal, Miguel Casado Morales, María Isabel. (1999). *Emociones y Salud*. Barcelona: Ariel.
- Torres Peña, Luz Dary. (2011). Entrevista. Miedos que la habitan. Neiva: Universidad de Manizales.
- Zemelman, Hugo. (1998), *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

Intelectuales reprobando al rendimiento académico¹

ALEJANDRO VÁSQUEZ ARANGO²

Consideración³

Resumen

El “rendimiento académico” ha sido aceptado como el factor determinante de la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje propios de cualquier academia formal. Las políticas nacionales e internacionales que promueven el aumento de la calidad educativa, han apostado a elevar dicho rendimiento, el cual se materializa en resultados numéricos y busca medir las capacidades de los individuos según determinadas áreas del conocimiento. No es de extrañar entonces, la lucha frontal de los gobiernos por atacar los fenómenos denominados “deserción escolar” o “fracaso escolar” que han sido vinculados al bajo rendimiento académico. Antes de unirnos a las políticas ya mencionadas, decidimos investigar la pertinencia del “rendimiento” como indicador de calidad en el ámbito académico, después de todo el vocablo “académico”, evoca procesos como la lectura de realidades, la reflexión, la duda, entre otros términos lejanos a las mediciones y a los valores absolutos descritos al inicio de este párrafo. Aprovechando la conformación de un grupo de investigación denominado “Maestros e Intelectuales en América Latina”, liderado por los docentes Ana Gloria Ríos y Germán Guarín de la universidad de Manizales, quisimos aumentar la apuesta y buscamos un grupo de intelectuales, quienes mediante entrevistas abiertas nos brindaron otras percepciones sobre el “rendimiento académico”. Para esta investigación, se escogieron aquellos intelectuales con una historia propia del llamado “fracaso escolar”, pues nos parece que dicha característica los hace un tanto ajenos a los cánones de calidad vigentes, según los criterios descritos inicialmente. Encontramos cuatro intelectuales (William Ospina, Bernardo Arango Mercado, Julián Serna Arango y Sergio Emilio Manosalva) con quienes construimos, a partir de un ejercicio hermenéutico, una propuesta de calidad educativa que nos ofrece una alternativa al “rendimiento académico” y pone en duda las denominaciones formales aceptadas en la historia oficial de la educación, entre ellas el llamado “fracaso escolar”. Propusimos cinco categorías clave que describen con mayor detalle la problemática educativa y cualificarán las bases filosóficas de futuras propuestas en este sentido: a) el monstruo burocrático institucional, b) la momificación curricular y el culto al almacenamiento de información, c) la eficiencia administrativa como falsa calidad, d) poco asombro y mucha

1 Recibido: 09 de mayo del 2012. Aceptado: 03 de junio del 2012.

2 Alejandro Vásquez Arango. Profesional en Ciencias del Deporte y la Recreación de la Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia; Diplomado en Pedagogía de la misma Universidad. Magister en Educación-Docencia, Universidad de Manizales, Colombia. Autor del libro “¿Cómo jugar al desarrollo humano en Colombia?” (2007). Docente nombrado en la Secretaría de Educación Municipal de Pereira, asignado a la Institución Educativa “Carlota Sánchez”. Correo Electrónico: gennyalejo@hotmail.com

3 Texto venido de la investigación “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, liderada por Ana Gloria Ríos y Germán Guarín Jurado en la Universidad de Manizales, Colombia.



codificación, e) carencia de propuestas para derrocar al imperio de la burocracia. Sumado a ello, logramos acordar unas líneas de acción y reflexión para abordar los temas de la calidad educativa desde un punto de vista más amplio, aceptando la existencia de diferentes juicios de calidad en los procesos educativos y renunciando definitivamente a las pretensiones de encontrar un criterio universal. Finalmente, construimos seis argumentos que denominamos “las calidades educativas”. Después de presentar esta síntesis, es hora de abrir paso a todas las consideraciones académicas, que ustedes como lectores realizarán a través de las siguientes páginas, en beneficio de las ciencias sociales y en especial del sector educativo. Palabras Clave: Intelectual, rendimiento académico, fracaso escolar, calidad, hermenéutica.

Intellectuals reproving to the academic achievement

Abstract

The “academic achievement” has been accepted as the decisive factor of the quality in the processes of teaching learning, characteristic of the official academy. The national and international politicians that promote the increase of the educational quality have bet to elevate the “achievement”, which is materialized in numeric results and it seeks to measure the capacities of the individuals according to different areas of the knowledge. So, It’s not rare the front fights of the governments to attack the denominated “school desertion” or “school failure” that have been linked to the poor academic achievement. Before that we decide uniting to the politicians mentioned, we decide to investigate the relevancy of the “achievement” as indicator of quality in the academic environment, after everything “The academy” evokes processes like the reading of realities, the reflection, the doubt, distant terms to the mensurations and the absolute values described to the beginning of this paragraph. Taking advantage of the conformation of a investigation group denominated “Teachers and Intellectuals in Latin America”, led by the teachers Ana Gloria Ríos and German Guarín from the University of Manizales, we wanted to increase the bet and we look for a group of intellectuals who, by means of open interviews, offered us other perceptions about the “academic achievement “. For this investigation, we chose some intellectuals with a history characteristic of the call “school failure” because we think that this characteristic makes them unaware to the current performances of quality, according to the approaches described initially. We find four intellectuals (William Ospina, Bernardo Arango Mercado, Julián Serna Arango and Sergio Emilio Manosalva), with they we build, starting from a hermeneutic exercise, a proposal about educational quality, which offers an alternative to the “academic achievement” and it questions formal denominations accepted in the official history of the education, among them the call “school failure”. We proposed five categories key that describe with more detail the educational problem and they will qualify the philosophical bases of future proposals in this way: a) the institutional bureaucratic monster, b) the curricular mummification and the cult to the storage of information, c) the administrative efficiency as false quality, d) few surprise and a lot of codifi-

cation, e) lack of proposals to overthrow to the empire of the bureaucracy. Added it, We could agree some action and reflection lines to approach the topics of the educational quality from a wider point of view, accepting the existence of different perceptions of quality in the educational processes and giving up the pretenses definitively of finding an universal approach. Finally, we build six considerations that we denominate "the educational qualities". After presenting this synthesis, it is time of opening step to all the academic considerations that you as readers will carry through the following pages, for benefit of the social sciences and especially of the educational world. Keywords: Intellectual, academic achievement, school failure, quality, hermeneutic.

Problematización

En la actualidad, las palabras "rendimiento académico" configuran un modelo de calidad educativa para nuestras sociedades, pero es necesario preguntarse ¿Por qué algunos intelectuales (Einstein, Estanislao Zuleta, Gabriel García Márquez, entre otros) han escapado a esta definición?, es decir, no han sido titulados en un sistema formal bajo los parámetros del famoso "rendimiento académico", lo cual también se denomina "fracaso escolar". Basados en definiciones para el vocablo intelectual, como las mencionadas por Cuenca (2000), De Miguel (1980), Said (2007), Johnson (2000), Etzioni y Bowditch (2006), Si la capacidad para estudiar y reflexionar críticamente acerca de la realidad es una característica propia de los intelectuales, no es un capricho entonces cuestionar los conceptos de todo el discurso actual sobre el "éxito" educativo, la "productividad" de la educación, el "desarrollo" educativo, entre otros.

No es casualidad que el término "rendimiento" tenga su origen en la economía; una ama de casa cualquiera (o un "amo" de casa cualquiera, para no caer en asuntos de género), por ejemplo, sabe cuáles de los productos para el hogar, tienen mayor rendimiento (sobre todo si cuenta con poco dinero). Pero ¿Cómo llegó este vocablo a las entrañas de la academia?, ¿Cómo se convirtió el rendimiento en académico? No es gratuito, el rendimiento es hermano semántico de la eficiencia,

es sinónimo de grandes resultados con pocas inversiones, pero pagamos el precio por esta "metáfora", basta con analizar los informes que presenta un ministerio de educación cualquiera cuando quiere demostrar sus logros: cuatro millones de estudiantes graduados en un año, siete millones de estudiantes alfabetizados, diez millones de estudiantes capacitados en... y así hasta el cansancio. Sin embargo, los indicadores que todos esos funcionarios quisieran llevar bajo el tapete son aquellos que dan cuenta de los bajos resultados obtenidos por la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes en las pruebas para evaluar sus aptitudes o sus conocimientos (ahora le dan por nombre "competencias"). Irónicamente, a ese descalabro en las evaluaciones se le denomina "bajo rendimiento académico".

En la agricultura, por ejemplo, una hectárea de alto rendimiento es aquella que produce gran cantidad de alimentos con muy poca inversión o gasto de energía. ¿Cómo esperamos entonces que este concepto acompañe al término "academia" o "académico"? ¿Qué entendemos por academia? Según las definiciones oficiales, como la de Carderera (1858) o Sánchez (2009, 93, 94 y 262), esta palabra se origina en Grecia debido a un héroe mitológico (Akademos), quien disponía de una casa con un parque, un jardín y un gimnasio. El mismo Platón adquirió esos terrenos en el año 384 A.C. y dicho lugar se convirtió en un espacio para filosofar, compartir conocimientos en ciencias na-



turales, dialéctica y matemáticas. Según la historia oficial (Riché, 1976), fue en la edad media que la academia se “institucionalizó” a partir de reuniones de profesores y alumnos en un determinado lugar denominado “escuela monástica”. En la modernidad, y gracias a sus implicaciones en el desarrollo científico de la humanidad, la academia se erigió como el lugar propio para el intercambio de ideas en medio de una gran variedad de disciplinas, algunos ejemplos de estas academias científicas fueron las inspiradas por el pensador Leibniz en Berlín, San Petersburgo, Dresde y Viena (Sánchez Ron, 2009, 93, 94, 262). Por ello se entiende igualmente la academia como un cuerpo de profesores, ¡intelectuales!, científicos, literatos, que profesan, enseñan o comparten ciertos conocimientos.

¿Cuál es ese rendimiento que se espera de la academia entonces?, ¿Cuáles son esos abundantes resultados que esperamos de la academia?, peor aún ¿Debe invertirse el menor tiempo posible, o la menor cantidad de energía posible, para obtener esos resultados en términos de eficiencia? Es de público conocimiento en cualquier estado actual, que el rendimiento académico es un criterio para “medir” (supuestamente) las capacidades de un estudiante o los conocimientos que ha aprendido luego de un determinado proceso formativo. Se dice que un estudiante tiene grandes aptitudes si obtiene altas calificaciones, es este a quien se cataloga como un alumno de alto rendimiento. Podríamos sospechar: ¿No es este estudiante un ser práctico que aprendió a responder lo que otros quieren oír?, ¿No será que las evaluaciones o las pruebas de aptitud apuntan a seleccionar un perfil específico de ser humano mientras desprecian otros perfiles?, ¿perdimos el derecho a el error y a la duda?, ¿Si el sabio duda y reflexiona, mientras el ignorante afirma (como lo mencionó Aristóteles hace más de dos mil años), esa evaluación no está dejando por fuera de su criterio grandes seres humanos?

No somos tan inocentes, también aportamos nuestro granito de arena como ciudadanos y reforzamos este tipo de conceptos con una actitud poco reflexiva frente a los mismos, caemos en un juego muy bien descrito por Guillermo Bustamante: “... *contribuimos [...] pensando que si obtenemos más puntaje que otro país, entonces somos mejores; buscando en las listas el colegio que tenga mejor posición para inscribir a nuestros hijos, pensando que si nuestro colegio sacó buenas cifras es porque estamos haciendo bien las cosas, que si nuestro hijo gana, entonces merece un premio y si no, un castigo, etcétera.*” (Bustamante en Zemelman, 2007, 190)

Es necesario leer más allá de esos indicadores de calidad que nos han vendido las teorías nacidas en el mundo industrial. La academia debe pertenecer a otras esferas, debe ser ajena a esas visiones de calidad viciadas por los tecnócratas y los dueños de grandes capitales. ¿Cuál es esa esfera a la cual debe pertenecer la academia?, ¿Cuál es la visión de calidad acorde con lo académico?, esa es la ambiciosa tarea de esta investigación, es necesario generar nuevos conocimientos en este sentido si queremos liberarnos de todas esas contradicciones ya descritas.

¿Por qué buscar ese nuevo conocimiento en los intelectuales con un historial propio de fracaso escolar? Una propuesta epistémica de Hugo Zemelman animó este camino investigativo: “... *pensar dinámicamente significa pensar en contra o transgrediendo los límites. Esa transgresión de los límites, de la frontera, lleva a su vez a una conclusión evidente: ¡hay que pensar en lo ajeno!, ¡hay que pensar en lo diferente!*” (Zemelman, 2007, 37). Luego de analizar este pasaje, y las reflexiones ya descritas, la conclusión es clara, es posible aventurarse a nuevas concepciones propias de una pedagogía para la emancipación. Quienes han sido ajenos a la naturaleza misma del sistema educativo formal podrían brindar una alternativa favorable a una academia reflexiva y dinámica.

Contexto teórico general en el cual se ubica el rendimiento académico

En materia de “rendimiento académico” encontramos un número significativo de argumentos cuyo objetivo es analizar las causas del “fracaso escolar” o las “bajas calificaciones”, al igual que los efectos psicológicos de todo este fenómeno. He aquí algunos ejemplos puntuales: *“... en una situación de éxito, las autopercepciones de habilidad y esfuerzo no perjudican ni dañan la estima ni el valor que el profesor otorga. Sin embargo, cuando la situación es de fracaso, las cosas cambian. Decir que se invirtió gran esfuerzo implica poseer poca habilidad, lo que genera un sentimiento de humillación. ...”* (Covington y Omelich, 1979, 1487-1504). Otro brevariado de causas para explicar el “fracaso escolar” es mencionado por Katz y McClellan: *“salud mental pobre, [...] dificultades escolares, historial laboral...”* (Katz y McClellan 1991 p.10). Su enfoque investigativo se centra en encontrar razones lógicas para explicar el denominado “bajo rendimiento académico” en aras de entender mejor el fenómeno y poder “combatirlo” si se quiere.

Por otro lado, algunas teorías consultadas apuntan a crear ambientes propicios para favorecer la calidad de los procesos educativos, en este sentido encontramos criterios como estos: *“...el mejor predictor infantil de la adaptación adulta no es el cociente de inteligencia (CI), ni las calificaciones de la escuela, ni la conducta en clase, sino la habilidad con que el niño se lleve con otros”*. (Hartup, 1992, 25). Grandes teóricos de la educación como Gadner (1995) han aportado en este mismo sentido, estableciendo un nexo entre el rendimiento académico, las expectativas y el entorno del alumno. En este tipo de discursos se empiezan a reconocer ciertas consideraciones que invitan a una mayor flexibilidad en los criterios rigurosos de medición que el vocablo “rendimiento” pre-

supone, un ejemplo de esta tendencia se concreta con la idea de que *“el desempeño retrasado (escolar) es sólo la capacidad cognitiva manifiesta del alumno en un momento dado, no es una etiqueta para cualquier característica supuestamente estable o inmutable del potencial definitivo del individuo...”*. (Maclure y Davies 1994, 8)

Sería pertinente invitar a esta disquisición algunos conceptos teóricos que develen la mencionada “metáfora” que encarna el “rendimiento” y sus graves implicaciones en el contexto socio histórico de la calidad educativa. Por qué no traer a Jacques Derrida y a su ensayo “La retirada de la metáfora” (1997), ya que, según nuestro criterio, aquellas investigaciones cuyo objetivo apunta a “mejorar” el rendimiento académico de los estudiantes, parecieran obviar aquella metáfora, que (en esencia) tuerce el sentido de la academia hacia unos fines propios del positivismo y del mundo industrial. Recordemos que Derrida nos abre la puerta a un mundo donde las palabras “construyen” sentidos muy poderosos que escapan, incluso, a nuestra reflexión consciente, no es lo mismo hablar de eficiencia y productividad que hablar de trascender el conocimiento humano, sin embargo, el vocablo “rendimiento” pareciera homologar los conceptos descritos. Finalmente, proponemos la “deconstrucción” (categoría atribuida a Derrida) como un “marco teórico” viable para esta investigación. Deconstruir las palabras “rendimiento académico” puede guiar con mayor agudeza una verdadera propuesta de mejora en la calidad educativa desde esta perspectiva investigativa.

Estado Actual del Conocimiento del Problema (Nacional y Mundial)

Un buen número de investigaciones conservan la línea reflexiva de las propuestas teóricas cuyo objetivo consiste en analizar las causas e implicaciones



psicológicas del fenómeno en cuestión (rendimiento académico). En una investigación mexicana, por ejemplo, *“se concluye que los principales factores asociados al rendimiento académico de alumnos de preparatoria [...] se refieren al promedio de secundaria, las expectativas del alumno, las expectativas de su entorno personal y sus habilidades sociales, los cuales en la relación que manifiestan, tienen la probabilidad de predecir el puntaje del examen de admisión al Sistema ITESM.* (Edel, 2002, 14)

Más representativa en nuestro contexto, es una investigación que trata de analizar todos los estudios hechos en América latina y el Caribe (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1998, 12). Sus doce conclusiones generales para mejorar el rendimiento, recomiendan pedagogías activas, acceso a libros de texto, maestros mejor formados y con mayor experiencia, infraestructura adecuada, menos ausentismo de los profesores, currículos y periodos escolares amplios, mejorar la actitud de los estudiantes hacia el estudio, mayor atención preescolar, evitar la reprobación y los estudiantes en cursos “extra edad”, menor distancia entre la residencia de los estudiantes y el colegio, mayor apoyo de los padres a los estudiantes. Concluyen también, que el tamaño del grupo no influye en el rendimiento académico pero el tamaño de la institución educativa sí. Al analizar las políticas regionales en materia de educación, este estudio parece ser clave, pues las inversiones (por lo menos en Pereira, Colombia, mi ciudad natal) han apuntado a los llamados “megacolegios”, en los cuales se hacen grandes esfuerzos por una mejor infraestructura, cercana a los barrios menos favorecidos, con jornadas extendidas, maestros dispuestos a trabajar jornadas más largas que las del promedio en el sector público, entre otras características afines a las conclusiones presentadas. Nuestra distancia conceptual se presenta frente a la conclusión según la cual el número de estudiantes no “cuenta”, pues la “cobertura” es uno

de los indicadores de eficiencia que más presumen los gobiernos, fenómeno que ya cuestionamos en la problematización y que encarna la contradicción del rendimiento en el ámbito educativo. Reiteramos nuestra idea de que un mayor número de estudiantes vinculados al sistema educativo no es un criterio de calidad académica confiable.

En nuestro país, pareciera que las “urgencias” investigativas sobre este asunto giran en torno a la falta de equidad, veamos, por ejemplo, las conclusiones de un estudio local:

...reiteramos la urgencia de deconstruir la problemática del fracaso escolar para construir éxito escolar con la participación de los sujetos involucrados en el contexto de la región Caribe colombiana, dejando claro que la cultura caribe es, a la vez, muchas culturas y contextos. Así se evidencia en los dos estudios de caso, en los cuales el fenómeno del fracaso escolar está diferenciado por el desarrollo desigual que afecta a la escuela rosalinista de La China-Magdalena respecto de la Normal Superior María Auxiliadora de Santa Marta, lo que implica para la primera niveles potenciales y reales de deserción escolar mayores que para la segunda, identificando a las inequidades como el detonante del fracaso escolar en las comunidades [...] modelar una política de Estado que permita el desarrollo sostenible de la calidad de la educación, con equidad social, sin reduccionismos a los múltiples análisis de datos cuantitativos que terminan en los anaquelados gubernamentales, mientras se profundiza la realidad de pobreza e incumplimiento de los acuerdos internacionales, nacionales y regionales, que a su vez obstaculizan el desarrollo humano en todo el país. (Rodríguez y González, 2009, 8)

Podemos concluir, en primera instancia, que esa falta de análisis comprensivo sobre el vocablo “rendimiento” ha creado una brecha entre el valor de lo académico como tal y sus posibles referentes de calidad en esferas teóricas ajenas al positivismo o al mundo industrial. Esta es la razón por la cual esta investigación estableció sus bases en una reflexión de tipo hermenéutico para buscar la solución a los problemas planteados en el ámbito de la educación y en su potencial como agente de transformación social.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las consideraciones de maestros e intelectuales con un historial propio de fracaso escolar, sobre el concepto de “rendimiento académico”

Objetivos específicos

1. Describir las situaciones particulares de “fracaso escolar” o bajo “rendimiento académico” de algunos intelectuales y su concepto frente a estos términos, como base fundamental para estructurar una nueva propuesta educativa al respecto.
2. Interpretar los discursos y situaciones de vida referentes al concepto de “rendimiento académico” de algunos intelectuales, para llegar a una mayor comprensión de dichos términos y construir una nueva apuesta teórica al respecto.
3. Comprender los discursos y situaciones de vida referentes al concepto de “rendimiento académico” de algunos intelectuales, para llegar a una mayor comprensión de dichos términos y construir una nueva apuesta teórica al respecto

Metodología

Elegimos a la hermenéutica como nuestra lógica investigativa para lograr

ese análisis riguroso del vocablo “rendimiento”, desde un punto de vista muy Habermasiano: *“El lenguaje [...] no hace prisionero a los sujetos, sino que los faculta para la productividad libre que incluye la posibilidad de revisión y renovación creadora de ese mismo vocabulario que abre mundos”* (Habermas, 1999, 26). Nuestra propuesta siguió los pasos del denominado “círculo hermenéutico”: Describir, interpretar y comprender. Cuidando la premisa básica de no terminar *“sancionando la reflexión y el pensamiento”* (Habermas 2000, 32), nos aventuramos a buscar un sustituto al término rendimiento, respecto a lo académico, teniendo en cuenta que en busca de la anhelada “objetividad”, no debíamos descuidar asuntos vitales de las ciencias sociales como la reflexión y la ética. *“Los estudios culturales desde una perspectiva interpretativa (hermenéutica) pueden incorporar las reflexiones éticas a las elaboraciones científicas”* (Sánchez D, 2011, 171).

Con esta metodología quisimos darle una visión más holística a los asuntos relacionados con la calidad educativa, pues *“...el todo siempre es más que la suma de sus partes, pues los elementos sólo resultan comprensibles dentro de todo el contexto, pero también el contexto se explica en función de sus partes y de las relaciones existentes entre las mismas...”* (Rico, 2001, 292-297). El “rendimiento académico” también se ha configurado en un contexto histórico que (como hemos visto en párrafos anteriores) está ligado al mundo de la competitividad, el mercado, la revolución industrial y por ello ha terminado relegando a algunos intelectuales.

Habiendo mencionado que el fin de la hermenéutica es la comprensión, se hace necesario exponer la síntesis de lo que Gadamer considera “comprensión”, dónde y cómo se realiza:

1. Comprender es ponerse de acuerdo con alguien sobre algo.
2. El lenguaje es, por tanto, el medio universal para realizar el consenso o



comprensión.

3. El diálogo es modo concreto de alcanzar la comprensión.
4. Todo comprender viene a ser así un interpretar.
5. La comprensión, que se realiza siempre, fundamentalmente, en el diálogo por medio del lenguaje, se mueve en un círculo encerrado en la dialéctica de pregunta y respuesta.
6. La dimensión lingüística de la comprensión, indica que es la concreción de la conciencia de la historia efectual.
7. La tradición consiste en existir en el medio del lenguaje, en cuanto el pasado se actualiza, se reconoce su sentido a menudo con nuevas iluminaciones". (Gadamer en: Rico, 2001, 293)

Acorde a la guía metodológica de esta investigación se consultaron (mediante entrevista) algunos intelectuales latinoamericanos (cuatro de ellos), para llevar a cabo un análisis hermenéutico de sus argumentos. El instrumento elegido (entrevista), responde a la epistemología de esta propuesta. Las entrevistas realizadas a los intelectuales: William Ospina (Entrevista 1.), Bernardo Arango Mercado (Entrevista 2.), Julián Serna Arango (Entrevista 3.) y Sergio Emilio Manosalva (Entrevista 4.) fueron grabadas y transcritas, para facilitar un análisis y una posterior categorización de los conceptos. La ruta de análisis de la Información con la cual construimos la nueva propuesta frente al rendimiento académico, incluyó: a) la génesis de las situaciones problema que se evidenciaron en cada respuesta, b) las ideas fuerza respecto a la síntesis de situaciones problema, c) las palabras clave, d) las marcas vitales o rasgos de experiencia, e) las lecturas de época y contexto en cada respuesta del intelectual, f) las preguntas que me surgieron como investigador, g) los autores mencionados y su aporte crítico y h) las grandes categorías resultantes a partir de todo este análisis.

Características de los entrevistados, ambientes donde obtuvimos sus conceptos, detalles de su historia y propuesta de cada uno

En este momento mi parte en el grupo de investigación quedó definida y debía desarrollar mi propia idea investigativa. Luego de controvertir la postura oficial, que se lee en textos como los de Navarrete (2007) o Marchesi (2003), según la cual el fracaso escolar se concreta cuando no se logra el título académico mínimo obligatorio de un sistema educativo, era hora de abordar a los intelectuales que sufrieron dicho fenómeno y empezar a recorrer el camino delineado por los objetivos propios de esta investigación. Para mi fortuna, un encuentro de poesía me ahorró un viaje incierto hasta la ciudad donde residía William Ospina (primer entrevistado, quien abandonó su carrera de derecho para dedicarse de tiempo completo a las letras, como periodista, poeta, literato o columnista). Él fue un invitado de honor al Festival "Luna de Locos", entre el 10 y el 11 de agosto de 2011 en la ciudad de Pereira.

Pudiera haberme quedado con sus reflexiones en "La escuela de la noche" (2008) o la conferencia sobre educación que ofreció en la Universidad Tecnológica de Pereira en ese mismo año (de la cual existe registro filmico), pero eso no es suficiente para mi inquietud investigativa, si yo quería tener en detalle sus argumentos sobre "fracaso escolar" y "rendimiento académico", él debía resolver mis preguntas concretas, debía permitir mi impertinente curiosidad en nombre de la ciencia... "educativa" si se quiere. ¿Qué concluir? Comprobé que (por lo menos socialmente) William Ospina no fracasó en absoluto, ratificando ciertas dudas, no sólo las mías, también las de otros autores que han desconfiado en llamar "fracaso escolar" a las titulaciones no obtenidas, por ejemplo Carabaña (2004).

Después de explicar las razones por las cuales abandonó la carrera de derecho

en la Universidad Santiago de Cali en 1975, haciendo alusión a que esta no le pareció tan interesante como pensaba en un comienzo y a que el universo de los intereses humanos no alcanza a caber en los currículos oficiales del sistema educativo, William Ospina enfrentó mi segunda pregunta (¿qué fue lo que no le ofreció la educación formal?) con una defensa a la academia oficial; frases como: *“yo creo que la educación formal me ofreció muchas cosas [...] uno sólo se puede hacer médico en la Universidad, uno sólo se puede hacer ingeniero o arquitecto en una Universidad [...] la verdad es que yo recibí de la escuela muchas cosas que me han sido muy útiles en la vida”* (Entrevista 1.), Echaban por tierra mi ambicioso proyecto de escarnio a los términos oficiales y empezaban a determinar mi verdadero aprendizaje como investigador. Es posible suponer que al denominar su experiencia como “fracaso escolar” me puse ante sus ojos como el promotor de esas palabras que tanto quiero controvertir, tal vez por ello concluyó su respuesta con esta sentencia aclaratoria: *“no es que a veces haya un fracaso, ni de las escuela con quien aprende, ni de quien aprende con la escuela, sino que hay mucho más saber y mucha enseñanza de la que se agota en el ámbito escolar”*. (Entrevista 1.)

Está claro que lo suyo fue una decisión autónoma y bien pensada, tal vez apoyada por su favorable posición económica (o más bien la de su familia), pues para mi renunciar a la carrera de la cual soy egresado, y que en algunos semestres sólo costaba unos veinticinco dólares (porque ganaba las matrículas de honor), podría haberse convertido en una tragedia familiar de grandes proporciones, como estoy seguro lo es para cualquier familia de la clase media o baja, que no puede darse el lujo de desperdiciar el dinero una y otra vez mientras su “muchachito” encuentra su vocación.

Tal vez el aire de la época, los setenta, donde el libre pensamiento se convertía en el dolor de cabeza del “establecimien-

to”, el ambiente revolucionario (que avivó Fidel Castro desde los sesenta en Latinoamérica) y la inequidad en la distribución de la tierra colombiana que daban sentido a movimientos armados como el M-19, las FARC, entre otros., configuraban circunstancias que no podían escapar a las reflexiones de nuestro protagonista quien finalmente pudo encontrar una de esas verdades universales que la academia oficial pareciera querer ocultar: *“uno no se puede hacer escritor en una universidad, uno no se puede hacer cantante en una universidad, uno no se puede hacer pintor en una universidad, ni bailarín. Puede pulir el baile una vez que tenga ya la vocación, y puede pulir la pintura, y puede pulir los recursos musicales, pero la vocación profunda no.”* (Entrevista 1.)

Aunque el rendimiento en el ámbito empresarial ha impulsado grandes desarrollos en beneficio de la humanidad, como que las cosechas satisfagan las necesidades alimenticias de grandes poblaciones o que algunos artículos de primera necesidad (como el papel higiénico) se consigan a bajos precios en el mercado, pareciera que a la academia le ha costado su alma introducir esta terminología, que pretende medir numéricamente las capacidades de los seres humanos o de las mismas instituciones educativas. Varios fenómenos mencionados por el mismo William Ospina describen mejor el problema:

...es interesante poner un signo de duda sobre todo lo que signifique valorar las capacidades de la gente exclusivamente por su capacidad de repetir, por su capacidad de almacenar datos [...] Buena parte de la tradición académica privilegia la memoria como manifestación del aprendizaje [...] la memoria no se puede confundir con el conocimiento [...] no todo saber es un conocer, en el sentido de tener una información. Hay un saber que consiste en una manera, hay muchas personas en este mundo moderno, cada vez más por fortuna, a las que se considera muy productivas no por



lo que saben previamente, sino por lo que se les ocurre en el momento en el que hay que resolver problemas [...] hay cosas que si se hacen rápido significan rendimiento, pero hay otras que sólo significan rendimiento si se hacen lentas, si se hacen bien y si suponen un aprendizaje verdadero. (Entrevista 1.)

Podemos afirmar que este término es insuficiente, no da cuenta de la calidad educativa. A partir de este momento sentí un William Ospina más interesado en resolver mis dudas y menos defensivo. Mi inquietud por fin parecía una buena excusa para acceder a las reflexiones de este literato, que respondía ahora con mayor interés a pesar del ruido estridente, causado por un desfile conmemorativo de las fiestas de la cosecha que se desarrollaba en medio de un aguacero torrencial y pasaba frente al restaurante del Hotel Soratama, donde Claudia Julián y yo (grupo de investigación interesado en consultar intelectuales) empezábamos a hacer realidad este proyecto de investigación.

Debido a que en el resumen de categorías y situaciones problemas (capítulo siguiente) se detallan mejor las reflexiones generales, enunciaré finalmente, lo que para William Ospina ¡no es! una academia de calidad, según sus respuestas:

- *Una academia de calidad no se esconde tras cuatro paredes. "Se necesita un contacto mayor con el mundo [...] el saber moderno yo creo que va tener cada vez menos a enclaustrarse y cada vez más a abrirse a la realidad" (Entrevista 1.)*
- *Una academia de calidad no desconoce el potencial de lo diferente, lo nuevo y lo creativo. "...la escuela como un escenario [...] hasta ahora tal vez, ha estado sometido a la tiranía de unas formas, a la rigidez de unas estructuras y a la, casi, momificación de unos actos [...] también pudiera ser un escenario tan creativo, como el escenario donde un grupo de actores están creando una*

obra de teatro, con las mismas fórmulas [...] Con los mismos datos y con los mismos precedentes académicos con los que un maestro puede mover a la repetición y al tedio, otro maestro puede mover a la acción, al juego, al descubrimiento y al asombro, entonces todo depende más de cuál sea el espíritu que domine en el juego" (Entrevista 1.)

- *No basta con acumular conocimiento en la academia de calidad. "...la formación está más en la capacidad de tener un propósito y de ir a buscar cosas precisas y de saberse mover, o por ritmo, o por gracia, o por intuición, por los caminos correctos en esa búsqueda". (Entrevista 1.)*
- *No se pierde la visión holística en una academia de calidad. "hemos llegado a saber tanto de tantas cosas que la humanidad a exasperado de la posibilidad de tener un conocimiento universal y ha optado por los conocimientos parcelados y especializados, y es muy bueno ahondar en la especialización pero es muy malo perder el sentido de la totalidad"... "esa vieja parcelación en especialidades independientes y aisladas es un error que la modernidad va a tener que revisar" (Entrevista 1.)*

Bernardo Arango Mercado

Mientras cursaba el quinto semestre de mi pregrado, en medio de una clase denominada "epistemología del deporte", me era muy divertido escuchar las apasionadas intervenciones de Bernardo Arango Mercado, docente capaz de construir una interesante red de argumentos que invitaban siempre a una sola cosa: pensar con cabeza propia. Jamás le conocí un derrotero o plan de estudios, escuché que sí los tenía, pero gracias a la caridad de algún alumno fascinado con sus cuentos y sugerencias literarias, quien le digitaba esos formatos. De cualquier manera, siempre se las arreglaba para desarrollar un discurso extenso, coherente y lleno de reflexiones hermenéuticas genuinas,

donde cada editorial propia de la coyuntura nacional, se relacionaba con nuestra realidad profesional y nuestro futuro laboral. En ese tiempo conocí y leí grandes libros: El Lobo estepario de Hermann Hesse, Así Habló Zaratustra de Nietzsche, los viajes de Gulliver de Jonathan Swift (obra maestra de la literatura condenada históricamente a convertirse en un cuento de niños por decir tantas verdades incómodas), entre otros. Debo admitir que de las clases como tal sólo recuerdo dos o tres premisas fundamentales, el resto de mi cosecha intelectual en esta asignatura, se la debo a la gran cantidad de buena literatura que este loco maestro me llevo a devorar.

¿Y a qué viene todo esto?, Escudriñando en mis recuerdos, encontré uno de sus relatos, muy difuso ya en mi memoria debido al implacable paso del tiempo, pero muy acorde a mis intereses investigativos del presente: este loco brillante, reflexivo y amante de la literatura, también fue víctima de aquellas palabras acuñadas por la historia oficial de la educación, él también figura en las estadísticas colombianas del “fracaso escolar”. Me concedió la entrevista en su apartamento, sentados en un comedor junto a la cocina. No es una persona sumisa, tampoco humilde o modesta, es más, a la modestia la tilda de “puta” y siempre nos decía que la única persona que puede hablar bien de uno mismo es nada más y nada menos que “uno mismo”. Sin embargo, un adjetivo que si puedo darle es accesible, no le ve problema a contar sus más íntimas experiencias sin prejuicios, talanqueras, complejos o vanidades.

Después de contarle la teoría sobre las sospechas hacia el rendimiento y sobre mi interés en conocer su historia personal de fracaso escolar, obtuve una reacción parecida a la de William Ospina: una legítima defensa. La historia es como para alquilar balcón, es una auténtica lucha de poder:

Llegó a la facultad de psicología un profesor con todo un palmarés académico, que aterrizaba en un

vuelo de Lufthansa en Medellín, para hacerse cargo de la facultad y decía dominar a Rorschach, pero yo había estudiado a Rorschach por mi cuenta y riesgo [...] Yo tenía un dominio relativo del trabajo de Rorschach y cuando este hombre llega y yo me entero rápidamente de que no tenía el dominio de Rorschach y era más un fantoche del discurso, entonces yo lo enfrenté. Lo enfrenté con tan mala suerte que dentro de las instituciones quién enfrenta al poder institucional pierde, y yo perdí. Naturalmente, él me expulsó de la facultad con argumentos muy peregrinos. (Entrevista 2.)

Siguiendo con el relato del profe que vio truncada su titulación en psicología, y para resaltar su defensa férrea ante cualquier insinuación de fracaso, el cerró la respuesta con una anécdota que pone en duda los rigurosos filtros y controles del sistema educativo oficial: “tres de mis compañeros que hoy en día ejercen la profesión, son psicólogos, me pidieron a mí el favor de que les creara, de que les escribiera la tesis de grado, la tesis con la cual ellos se graduaron es una tesis de mi autoría intelectual... por eso yo me siento psicólogo. (Entrevista 2.)

Preguntas insidiosas surgen a partir de este relato: ¿Por qué nuestros entrevistados se sienten tan tocados cuando se trae al presente su enfrentamiento con la institucionalidad educativa? ¿La imponente figura de poder que representa el sector oficial, les sigue pasando cuenta de cobro y su inconsciente los impulsa a defender con fiereza las decisiones tomadas? Después de consultar al profesor Bernardo sobre aquello que la educación formal no le ofreció, obtuve la respuesta más obvia: “no me ofreció nunca la posibilidad de la creación, de pensar con cabeza propia, siempre era la invitación a la nemotecnia, al dominio memorístico de los discursos, nunca había las más mínima posibilidad de la recreación, de la innovación, del atrevimiento mental” (Entrevista 2.).



Con sólo mencionar al “rendimiento” nuestro segundo intelectual expresó desconfianza: *“Hay que tener mucho cuidado con ese término, hay que tener mucho cuidado con esos esquemas evaluativos y con esos criterios para medir los alcances”*. (Entrevista 2.) ¿Y cómo valorar mis logros académicos entonces?, ¿Todas esas menciones de honor y esos records de desempeño que he obtenido en mi vida son sospechosos?, ¿Mi historial académico es tan solo el resultado de acatar las directrices de los centros del poder institucional? Pues no es para tanto, detrás de las buenas notas también hay lectura y reflexión, es sólo una invitación a encontrar actitudes profundamente académicas en lugares donde formalmente no parece haberlas: *“...vigilar, aplaudir y mantener motivados a los “nerd”, a los que responden por el sendero tradicional, pero saber que hay mentes mimetizadas, silenciosas, unas discretas, otras muy atrevidas y excéntricas que también hay que cultivar y que hay que cuidar para beneficio de la sociedad del conocimiento”*. (Entrevista 2.)

Es claro para nosotros que las experiencias de vida de un maestro modifican su criterio. Ese estudiante con mucha garra intelectual, fuera de los esquemas, no es otra cosa que una descripción de él mismo, que en aquella época, ya descrita al contar la historia de William Ospina (los setenta), fue capaz de hacer parte de un grupo insurgente e incluso debió salir exiliado a Suecia en los ochenta tras un atentado. En la actualidad su apuesta es diferente: *“...ahora pienso que es el conocimiento el único que ofrece esa posibilidad histórica de cambiar una nación como la nuestra”*. (Entrevista 2)

¿Qué ¡no es! una academia de calidad después de consultar a este loco maestro? Veamos su aporte:

- *Una academia de calidad no se niega al juego circense. “Es muy importante que el maestro se comprenda como un motivador, como un animador, y que*

sea el maestro de ceremonias de un “circo del sol”, que debe ser un claustro, un claustro en donde la invitación es al atrevimiento, al malabar mental, al jugar a pensar...”(Entrevista 2)

- *Una academia de calidad no castiga las ideas originales, así refuten sus bases ideológicas. “... uno debe ser muy persuasivo, muy motivador, muy animador de esas gracias, permitir realmente que el joven se equivoque, se equivoque haciendo, se equivoque pensando, que sea atrevido”* (Entrevista 2)
- *La lectura de los clásicos no es un asunto secundario en una academia de calidad. “... ese pensamiento de cabeza propia este avalado por una exigencia intelectual de lectura de investigación y de atención al profesor mismo [...] Hay que aplaudir los que leen, los que investigan, los que son capaces de tener un dominio comprensivo de lo que dice el profesor y de ir más allá de ese dominio comprensivo”* (Entrevista 2)

Julián Serna Arango

Encontré al verdugo original de mis protagonistas (“Fracaso” escolar y “rendimiento” académico), no por búsqueda juiciosa, todo lo contrario: por azar y encantos femeninos.

Ya había mencionado el empecinado espíritu del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1992) en erradicar de la faz de la tierra al llamado “bajo rendimiento académico”, y muchos autores, sin pensarlo dos veces, se han lanzado a esta guerra, por ejemplo Heyneman. y Losley (1983), tratando de entender las causas u orígenes de este fenómeno. Ya había mencionado también que Jacques Derrida (1997), me había hecho ver al rendimiento como un invitado poco agradado en el mundo de la academia, traído a los claustros por los afanes del mundo industrial, una metáfora que nos hace ver al alumno como un objeto condenado a la producción constante de diferentes resultados. Lo que no había contado hasta ahora, es el nombre de quien me llevó

como novel investigador hasta los textos del escritor francés mencionado: Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez, docente de la Maestría en Educación Docencia de la Universidad de Manizales (Alma mater de esta investigación), él fue el responsable de mi encuentro intelectual con el padre de la llamada “deconstrucción”.

Para mi fortuna, Claudia (mi compañera investigadora con otros intereses conceptuales), se contactó con un intelectual clave en toda la estructura epistemológica de esta tesis: Julián Serna Arango, nada más y nada menos que el profesor de doctorado de Miguel Alberto Gonzalez Gonzalez, nuestro apreciado maestro. ¿Y cuál es la relación?, pues en las próximas líneas conoceremos al verdadero carpintero que empezó a fabricar el ataúd del “fracaso escolar” y el “rendimiento académico”.

Julián Serna es un intelectual auténtico, prueba de ello es su gracia de hacerme romper el formato. En la reunión informal que logramos concertar en una cafetería del centro de Pereira (Claudia la concertó, yo vi mi oportunidad y aproveché el momento) lo abordé con la acartonada pretensión de seguir al pie de la letra todas mis preguntas, pero antes de darme cuenta, mi compañera de investigación, Julián Serna y yo, estábamos atrapados en una conversación sobre filosofía e historia. Entre líneas comprendí que esta conversación era un abre bocas para invitar a Claudia a la clase de doctorado que dictaría nuestro protagonista en la UTP en una semana posterior, porque (según él) una simple grabación sobre un tema de investigación no era suficiente, ella debía asistir a esa clase para comprender su manera de pensar en una relación más “humana”. ¿Y yo qué?, en ese momento empezaba a perder las esperanzas de mi aventura “científica”, a ese encuentro de doctorado, yo no estaría invitado. ¿Qué haría entonces? Me dediqué a buscar un momento para involucrarme en la conversación, para obtener de manera oportunista las opiniones de este intelectual, pues yo no disponía de la simpatía y

la rubia cabellera de mi cofrade. Me animé a participar en la conversación con una pregunta sobre Kant, gracias a ella, pude pasar a explicarle mi interés investigativo y describir con claridad mis sospechas sobre el término “rendimiento” respecto a la academia. Le hablé sobre Derrida y de inmediato obtuve una respuesta brillante en la cual él pronunció dos palabras clave “racionalidad instrumental”.

Con gran lucidez, explicó como el rendimiento se acomoda a la racionalidad instrumental y a unos fines concretos de la humanidad, como la producción en serie del mundo industrial. Mencionó cómo a través de unos fines, plasmados en unos currículos, los pedagogos pretenden prefabricar las dinámicas del universo académico tratando de instrumentalizarlo, finalmente cerró su respuesta con una frase contundente *“yo no creo en los currículos, en las pedagogías... no creo que por estudiar pedagogía alguien enseñe mejor... no veo la diferencia, en términos de enseñanza, entre un pedagogo y uno que no lo es”*. (Entrevista 3.)

Al preguntar por su historial académico, obviamente cometí el mismo error que con los demás entrevistados, la palabra fracaso era algo que él no estaba dispuesto a aceptar. Con una expresión que me hizo entender que para él su historia no era de fracaso escolar (teniendo en cuenta sus estudios en filosofía y su doctorado en dicha materia), dio respuesta a mi primera pregunta: Relató cómo su gusto por las matemáticas lo llevó a estudiar una ingeniería, pero luego de un paro estudiantil a principios de los setenta (época de moda en esta investigación), que se prolongó demasiado, se dio tiempo para leer y escribir, actividad que lo llevó a reflexionar y a decidir finalmente que en realidad quería dedicarse a escribir, por ello no me extraña su abundante producción literaria en los últimos treinta años, basta con mirar su historial en el CvLAC (Directorio de currículum vitae en Ciencia y Tecnología), su paso por aquella carrera duró sólo unas cuantas semanas. Luego de



esta experiencia empezó a leer filósofos y escritores por su propia cuenta y riesgo, aquello lo animó a estudiar Filosofía en la Universidad Nacional de Bogotá, pero no le pareció que llenara sus expectativas totalmente, por diferentes razones (entre ellas los paros). Fue enfático en mencionar que, a pesar de laborar en diferentes dependencias o instituciones, comprendió la importancia de cursar y superar satisfactoriamente sus estudios de doctorado en filosofía, objetivo que cumplió durante catorce años (1979 a 1993).

Nuevamente, como en el caso de William Ospina, la cuestión central que culminó en el abandono de los estudios, giró en torno a un asunto de vocación. Ya descrita la época (principios de los setenta), y anotando que este personaje también disponía de un buen apoyo económico, mi opinión sobra, pues llevaría a repetir las reflexiones expresadas en el caso de William Ospina. Sin rodeos, me decidí y le rogué que me permitiera grabar una respuesta, la que para mí resume todo el espíritu de esta investigación: ¿Cómo rescatar lo puramente académico en la educación y no terminar prisioneros de los números y las valoraciones cuantitativas?, ¿Qué criterio de calidad es el apropiado para valorar a la academia? Mientras yo alistaba la grabadora, él se quedó pensativo durante unos segundos y no se opuso cuando yo activé el pequeño dispositivo de audio y lo acerque a él para registrar su profunda respuesta. En este justo momento nació la propuesta de este autor:

- *Una academia de calidad no es un acólito de la sociedad. "...la metáfora del rendimiento se ajusta, por ejemplo, a la mecánica de las fábricas, en las fábricas hay fines, hay que producir tantas camisas lo más barato y lo más rápido posible; entonces la gente se ajusta a tener el mayor rendimiento posible en lograr ese fin. Ese no es el caso de la universidad, ese no es el caso de la educación. La educación, a diferencia de las fábricas... no es un acólito de la sociedad, sino que su función es abrir*

espacios, es abrir posibilidades, es destapar el presente y abrir el futuro... "(Entrevista 3)

- *Una academia de calidad no enseña a adular, enseña a dudar. "... no se trata de entrenar a los estudiantes bajo el signo de la racionalidad instrumental, en particular del rendimiento académico (que sería una metáfora de la racionalidad instrumental), sino entrenar a los estudiantes más bien en la posibilidad de hacerle aduana a las diferentes creencias, prejuicios y expectativas de turno" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no repite premisas, devela líneas ocultas en los discursos oficiales. "... hay que... crear las condiciones para que los estudiantes afinen el olfato y afinen la aduana y se muevan en un mundo cambiante, plural, funcionen en un mundo que está en construcción, antes que tener o proporcionarles mapas conceptuales, algoritmos, guías, rutas, que sería lo propio de un mundo que, en esencia, no cambia" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no reúne palabras y repite fonemas, lee realmente. "...definitivamente la academia tiene que dejar de ser academia pre-lingüística y tiene que tener en cuenta que el lenguaje nos entrega ya un mundo parcelado, un mundo compartimentado y que la gramática nos compromete a construir un mundo en determinada dirección, de suerte que si no hacemos aduana del lenguaje, simplemente vamos a ser zombis de nuestra gramática, o sea de nuestra sintaxis y nuestro léxico de turno" (Entrevista 3)*
- *Una academia de calidad no aburre con la lectura, provoca con las ideas: "...los textos provocadores obligan a repensar las cosas, el hábito de repensar las cosas nos obliga a hacer aduana, nos obliga a desarrollar el olfato y es a través de la provocación y de la conversación como se consigue avanzar en esos términos y ya cada cual apostará por lo que quiera... lo importante es darle*

a los estudiantes la oportunidad de un repertorio de apuestas plural en vez de contarles cuál es el camino" (Entrevista 3)

Sergio Emilio Manosalva

Cuando decidí actuar bajo la premisa epistemológica de Hugo Zemelman aceptando que "...pensar dinámicamente significa pensar en contra o transgrediendo los límites (Zemelman, 2007, 37), esperaba construir esta apuesta (por una nueva concepción frente al rendimiento académico) con la ayuda de auténticos transgresores, personajes ajenos al normal desarrollo de los acontecimientos institucionales de la esfera educativa contemporánea. En realidad hemos conseguido (en parte) nuestro objetivo al escuchar las historias de vida de los tres intelectuales ya entrevistados (William Ospina, Bernardo Arango Mercado y Julián Serna Arango), los cuales enfrentaron a la oficialidad educativa de una u otra manera y han aportado desde la autenticidad, pero es algo innegable que podrían encajar perfectamente en el ideal de "rendimiento académico" estandarizado por el Ministerio de Educación Nacional, de hecho, todos describieron excelentes resultados en este sentido, muy afines al modelo de calidad imperante que nos lleva a relacionar las "buenas notas" con la excelencia en la educación. Este es uno de mis más grandes aprendizajes como investigador, mi discurso es sólo una apuesta discursiva entre muchas otras, los "transgresores" no necesariamente discrepan con el modelo de calidad actual.

¿Qué rumbo tomar ahora?, para mi fortuna, un intelectual Chileno, quien jamás abandonó la maquinaria del acartonado sistema educativo, resultó ser el "transgresor por naturaleza", he decidido darle ese título honorario en esta investigación. A pesar de ostentar una titulación formal como Magister en Educación, Sergio Emilio Manosalva ha estado en guerra declarada contra el sistema educativo desde muy temprana edad, es un motor constante de las

discusiones para reformar la educación en Latinoamérica y se ha ganado, con creces, un espacio en esta tesis. Sergio Emilio Manosalva encaja perfectamente en este perfil de un "transgresor": *"me hacían anotaciones negativas [...] me llamaban la atención, me volvían a endilgar [...] Cuando me imponían algo yo consideraba que eso no estaba de acuerdo con lo que yo quería, entonces hacía otra cosa y ahí entonces el sistema nuevamente me ponía anotaciones negativas o reprobaba"* (Entrevista 4.)

Mientras respondía amablemente a nuestras preguntas, en un lugar del campus de la Universidad de Manizales (gracias a un encuentro Internacional liderado por esta alma mater), Sergio realizó un completo análisis hermenéutico explicando cómo el sistema educativo y sus normativas actuales son sólo una forma de control, liderada por los grandes capitales para seguir manteniendo el statu quo, donde unos pocos disponen del poderío económico y los demás seguiremos siendo mano de obra barata bien calificada. Basta con darle un vistazo a esa política de "educación para el trabajo", tan de moda en estos días, para saber que este intelectual sabe muy bien donde está parado. Curiosamente personas como él son estigmatizadas generalmente por la educación formal, parecieran ser "basura a eliminar" según sus propias palabras: *"... ningún liceo me aceptaba, ningún liceo me quería aceptar porque yo tenía ya un prontuario, y era casi como un prontuario policial"* (Entrevista 4.)

Esto es una paradoja si consideramos los anhelos de emancipación social llevados a la educación gracias a las reformas independentistas, las cuales condujeron a la humanidad al abandono de prácticas atroces como la esclavitud, por lo menos en teoría. La educación, en un estado democrático, pluralista e independiente, debe dar herramientas al ciudadano para que no sea manipulado, engañado o utilizado por élites perniciosas que pretenden aprovechar su posición privilegiada,



utilizando el conocimiento a su favor. Tal vez el lector requiera una cita bibliográfica para este párrafo, pero sólo puedo remitirlo a leer la historia, en especial desde el renacimiento hasta nuestra época, para que sea testigo de cómo la iglesia, las monarquías y los dictadores vieron caer poco a poco su tiranía a manos de la sociedad educada y cercana al conocimiento.

Cuando este profesor chileno, en su papel de docente de maestría, daba respuesta a las preguntas y nos sugería cambios en la construcción de las mismas (Como dejar de poner de un lado los intelectuales y del otro a los maestros), explicó su apuesta de vida: *“soy profe, tratando de cambiar el sistema educacional sigo siendo rebelde, ahora no quiebro sillas, ahora trato de liberar pensamiento, trato de cambiar actitudes, trato de quebrar formas de ser en este sistema educacional tan formal... de ese que somos parte.”* (Entrevista 4.). Ahí encontré algo fundamental para mi apuesta de vida propia y para mi formación como investigador: puedo aprovechar el estar dentro del sistema, tratar de pasar desapercibido, pero dedicarme a transformarlo desde su interior, inoculando el germen de la transgresión, del cambio. No me resisto a comparar esta estrategia con la biografía del líder ruso Mijaíl Gorbachov, quien con una serie de reformas finalmente llevó un modelo comunista hacia la social democracia y puede considerarse responsable de acontecimientos históricos como la caída del muro de Berlín o la desaparición de la Unión Soviética. Por lo menos eso cuenta la historia (Revista Doubleday, 1996). No digo que Gorbachov haya logrado algo bueno o malo, sólo digo que logro concretar su apuesta de cambio, clara muestra de las ventajas que ofrece el estar dentro, no fuera del sistema.

En cuanto al término “rendimiento” Sergio expresó: *“Cuando constreñimos o reducimos la calidad a un número, entonces lo hacemos sinónimo y eso es lo que ha hecho el sistema educacional: reducir a número lo que son “las calidades” y para*

reducirlo a número [...] tiene que hablar de una calidad, no de calidades, porque las calidades no son medibles, son sensibles”. (Entrevista 4.)

Lo primero a resaltar, en esta respuesta, es una claridad frente a la estructura de mi problema investigativo. Para este intelectual chileno es bastante pretencioso buscar un solo criterio de calidad educativa. Haciendo gala de su declarada actitud rebelde, Sergio se negó a aceptar mi anhelo de construir un nuevo referente conceptual para “la calidad educativa”, Me ayudó a formar un criterio menos afín al positivismo que tanto he criticado e hizo un llamado a la complejidad, a romper con esa estulta ilusión de control propia del mundo formal. Si lo que queremos es brindar una educación de calidad ajena a los números, las mediciones o las premisas cuantitativas, debemos abrir las puertas a las cualidades, interpretaciones diversas, múltiples percepciones, propias de un terreno muy humano: los sentimientos.

¿Qué ¡no es! una academia de “calidades” para Sergio Emilio Manosalva?:

- *Una academia de calidades no reduce a números sus criterios. “si estas de novia y tu novio te llama diez veces en el día para decirte que te ama y tu vas a medir eso como que está bien la relación amorosa, reduces la relación amorosa... ahora, si tú sientes que la relación amorosa está bien con tú novio, esa es una buena calidad para ti, que no es la misma calidad para otra persona.”* (Entrevista 4.)
- *Una academia de calidades no desconoce la diversidad de opiniones que genera. “Cuando hablamos de calidad educacional, ¿preguntamos al sujeto lo que es para él calidad?, o sea la calidad tendría que ser acá no a priori, no numérica [...] vas a ver que hay una diversidad de concepciones de lo que es bueno”.* (Entrevista 4.)
- *Una academia de calidades no renuncia al espíritu democrático. “La calidad del sistema educacional sólo es posible si le preguntamos a todos los actores [...]*

entonces tendríamos que hablar de “calidades de educación” no “la calidad”. (Entrevista 4.)

Categorías resultantes a partir de las situaciones problema discutidas con los intelectuales

Categoría 1. El monstruo burocrático institucional.

Al descubrir que la academia institucionalizada no da cuenta de la totalidad del conocimiento humano, o que la formación académica y humana puede no ser pertinente cuando un puesto burocrático o la vanidad de algún alto directivo institucional está de por medio, podemos abrir la reflexión hacia una problemática más profunda. Damos vida a la academia como la institución propia para abordar el conocimiento, pero la urgencia por convertir el proceso educativo en un estructurado camino de certificaciones, registros y titulaciones, ha venido diezmando la intensidad académica por excelencia: la formación humana, el ganar en humanidad a partir del conocimiento. La historia oficial e institucional de la academia, con todos sus rituales y esquemas, nos ha intimidado por muchos años, tanto que la idea de una educación creativa, más allá del claustro, alegre, amena, vivida en el juego, en la equivocación, en la experiencia vital, en relación abierta con el mundo, parece ajena a la academia misma. Por otro lado, La educación en este sistema oficial premia demasiado la obediencia y la repetición, no estamos preparados para la diferencia, que un estudiante sea excéntrico o poco participativo no es prueba fehaciente de un bajo desempeño académico. Tal vez, esto es sólo la prueba de una formación docente muy esquematizada, poco preparada para enfrentar los cambios y el relevo generacional. Finalmente la necesidad de orden y el autoritarismo en este sistema, pueden eclipsar el anhelo fundamental del maestro: estimular, animar. Además,

este mismo fenómeno puede diezmar el diálogo y la posibilidad de obtener grandes aprendizajes a partir de nuestros alumnos.

Categoría 2. La momificación curricular y el culto al almacenamiento de información:

Hemos centrado el rigor de la academia institucional en la eficiencia con la cual podemos almacenar o compartir información, relegando aspectos clave que deben tener los actores académicos, como el criterio o la destreza para saberse mover en medio de ese gran mar de conocimientos que a veces nos puede llegar a confundir o hasta nos puede controlar y manipular. La “sacralización” de unos currículos, unas formas, unas llamadas “pedagogías”, nos ha llevado a una creencia absoluta en las “recetas académicas”. Tal vez nos ocultemos en esas certidumbres propias de quienes se creen grandes pedagogos, para huir de una cruda realidad educativa. En este afán de control, observamos (por desgracia) que en el radar de los contenidos académicos institucionales, las bellas artes están quedando fuera de cobertura. ¿Hasta cuando el arte será un convidado de piedra en la institucionalidad académica?

Categoría 3. La eficiencia administrativa como falsa calidad.

Velocidad y cantidad han sido aceptados, casi indiscutiblemente, como sinónimos de calidad en las instituciones académicas, creando la percepción errónea de que aquello hecho con lentitud o en pequeñas cantidades no puede representar algún aporte valioso en términos académicos. Por otro lado, hemos llegado a confundir la memoria con el aprendizaje, otorgando las mejores notas a quienes recuerdan todo aquello que han oído decir de su maestro, así no estén de acuerdo con su discurso. Tal vez hemos olvidado que el historial académico perfecto no es sinónimo de una excelente formación humana, por consiguiente, un historial académico bajo no es sinónimo de una formación humana o académica deficien-



te. Es muy pertinente contemplar el argumento según el cual la propuesta para una mejor educación no debería hablar de “la calidad”, sino de “las calidades”.

Categoría 4. Poco asombro y mucha codificación.

La parcelación del conocimiento en especialidades, ha obnubilado nuestro potencial para el asombro y nuestra capacidad para darle sentido universal a los saberes que hemos descubierto y construido a través de la historia. Sumado a ello, el maestro moderno tiende a percibirse como un ilustrador, no como un formador, lo cual hace muy difícil la relación vital con el conocimiento, podríamos preguntarnos por ejemplo, ¿Cómo desarrollar el gusto por la lectura y la escritura en unos ambientes rígidos e instrumentalizados como los de las academias contemporáneas?

Categoría 5. Carencia de propuestas para derrocar al imperio de la burocracia

Sólo cuestionamientos acompañan esta reflexión: ¿Cómo lograr la trascendencia de los conceptos académicos hacia ideas y políticas nacionales que buscan una mejor sociedad, sin abandonar factores clave como la duda, la sospecha, las aduanas, el olfato, la desconfianza, y, sobre todo, reconocer que no existen certezas, sólo apuestas?, ¿Cómo hacer de la conciencia crítica y reflexiva, un nivel de cognición común del maestro que está inmerso irremediabilmente en un rígido sistema educativo?, ¿Cómo convencer al maestro de su potencial intelectual, más que de sus destrezas prácticas frente a la labor docente?

Prospectiva (Tensiones y desafíos)

Después de presentar las historias de nuestros entrevistados, sus propuestas (denominadas “calidades educativas” y redactadas en negativo para evitar la sensación de “verdad absoluta” que despiertan

las afirmaciones) y dejar cinco categorías de reflexión a criterio de los lectores, sólo nos queda enunciar algunas tensiones y posibles desafíos:

Ser partícipes en la construcción de una sociedad a partir de la educación, no es un asunto ajeno a desafíos y contradicciones. El camino se nos presenta con esperanza, pero controvertir unas nociones previas, instituidas por la humanidad a lo largo de la historia, exige gran seguridad en aquellas apuestas descritas en los párrafos anteriores. El hecho de respaldar esta propuesta con el criterio y las historias de vida de un grupo de intelectuales, puede no ser suficiente para el acartonado mundo de la institucionalidad educativa, por ello es necesario analizar en detalle los posibles cuestionamientos que suscitarán nuestras reflexiones. Una serie de preguntas nos ayudarán a dilucidar mejor dichos asuntos. Por ejemplo: ¿Cómo erigir una propuesta contemporánea sin convertirnos en un nuevo “monstruo burocrático institucional”? Asistimos a una academia que se queda corta frente al cúmulo de vocaciones humanas, la cual termina, en ocasiones, estimulando una actitud obediente, ávida de titulaciones y reconocimientos, pero ignorante de su potencial humano y sus posibilidades de libertad. Ahora que hemos hecho un llamado de atención, debemos liderar un cambio de dirección filosófica hacia las “calidades académicas”. ¿Cómo hacerlo sin abuso de poder o autoritarismo?

El autoritarismo, puede eclipsar el anhelo fundamental de la academia: estimular o animar un encuentro formal con el conocimiento. Sin embargo, no podemos renunciar al liderazgo, a la intención deliberada de mostrar un camino, después de todo la reflexión previa otorga cierto grado de confianza en nuestras palabras. Lo importante, para no terminar convertidos en un nuevo “monstruo burocrático institucional”, es reconocer, como lo hemos hecho, la imperiosa necesidad de poner a prueba constante nuestras apuestas, es decir, de revisar día a día el carácter de nuestras

prácticas, pues al convertirse en rutinas podrían dar al traste con el espíritu epistemológico que las creo. Si esta apuesta por la diversificación de la calidad educativa terminará reducida a un cúmulo de nuevos formatos institucionales, llenos de complejidades, codificados en un lenguaje demasiado inaccesible y sólo aportará a la maquinaria de los entes gubernamentales de la educación, se habrá traicionado por completo su ideal inicial.

¿Cómo presentar los “informes académicos” en la propuesta de “calidades académicas”? Lo primero es declararse en abierta rebeldía con el mundo de los afanes y el culto a la eficiencia. Los padres de familia, los maestros y los mismos estudiantes deben tomarse su tiempo para analizar en detalle esos encuentros y desencuentros que se han suscitado en el aula de clase en torno al conocimiento, dejando de lado la frialdad de los números y concentrando su atención en esos “sentires” que hacen de la calidad un asunto diverso y complejo. El reto fundamental es lograr que todos esos criterios normativos de promoción, propios del sistema educativo, se construyan en consenso con todos los actores involucrados y sean acordes a los desafíos planteados por una sociedad moderna, en la cual se demuestra cada vez más que las titulaciones y las grandes calificaciones de los graduados en las diferentes academias, parecen no ser suficientes para enfrentar los problemas humanos actuales, como la desigualdad, el deterioro progresivo de nuestro medio ambiente o la constante amenaza de guerra mundial.

¿Cómo asombrar con el arte y no con la velocidad, la eficiencia administrativa o la increíble capacidad de almacenamiento de información disponible en la actualidad? No sería erróneo afirmar que el desarrollo industrial y tecnológico alcanzado en los últimos tres siglos, se ha instalado como unpreciado baluarte en el imaginario colectivo de la humanidad. Por ello, el simple hecho de develar la poca pertinencia de algunos criterios industriales o tecnológi-

cos al ser traídos sin reflexión al mundo académico, no tiene por sí solo la fuerza suficiente para generar un cambio social a favor de “las calidades académicas”. Necesitamos argumentos de trascendencia, los cuales hagan visible nuestras oportunidades en el nuevo modelo y dejen en evidencia la falsa sensación de libertad que traen consigo algunos “lujos” de la modernidad.

Visualicemos el sueño del Ministerio de Educación Nacional hecho realidad: una institución educativa con la mayor biblioteca física y digital jamás conocida, capaz de instruir cientos de estudiantes año tras año, habilitándolos en diferentes quehaceres del sector productivo. Tan sólo a los diecisiete años, los egresados de dicha institución podrán vincularse al sector productivo en diferentes áreas técnicas aplicando el conocimiento adquirido en su alma mater, el cual fue dosificado estrictamente para que aprendieran lo referente a su oficio práctico. No nos llamemos a engaños, ese paraíso de eficiencia y empleo sería una invitación a la repetición de la sociedad existente, no a la transformación de la misma, sin mencionar que imperaría el fenómeno de la mano de obra barata muy calificada (a mi criterio, una esclavitud muy sofisticada). Para nadie es un secreto que aquellas élites henchidas de capitales luchan constantemente por negarle a las grandes masas el acceso a un conocimiento profundo, pues si esto sucede, sus estrategias de mercado fracasarían y la posibilidad de seguir amasando grandes cantidades de dinero escaparía a sus posibilidades. Si los ciudadanos afinaran su capacidad comprensiva, las élites no podrían tener un control absoluto de sus negocios que se basan en una lógica perversa: la riqueza va hacia unos pocos y a los demás se les reparten las sobras.

El arte y la literatura se han resistido históricamente a la conformidad, tienen un criterio universal, no se han dejado tentar por las premisas coyunturales y sus promesas de bienestar. La mirada crítica de la pintura “los relojes blandos” de Dalí,



en respuesta a la arrogancia de la famosa frase “el tiempo es dinero”, constituye una enseñanza de gran valor en la propuesta de las “calidades académicas”. ¿Cómo es posible que el “rendimiento académico” haya convertido la clase de artes en una transacción en la cual quien entrega más tareas o pinturas, obtiene mayores notas? Igual ha sucedido con la literatura, quien más libros lee y más rápido lo hace es el mejor valorado. La velocidad, la eficiencia administrativa y la creciente capacidad para almacenar la información, deben constituir herramientas para la emancipación humana, no conforman fines en sí mismos, pues eso perpetuaría el estado actual de las cosas, característica ajena a la ciencia y al papel histórico del conocimiento.

¿Puedo liderar esta propuesta para derrocar al imperio de la burocracia? No es suficiente con publicar mis reflexiones, mi práctica cotidiana ha de transformarse. Toda esta reflexión será un campo

fértil para futuras investigaciones, una pregunta insidiosa persistirá en dicha práctica: ¿Cómo lograr la trascendencia de estos conceptos académicos hacia políticas institucionales, sin abandonar factores clave como la duda, la sospecha, las aduanas, el olfato, la desconfianza, y, sobre todo, reconocer que no existen certezas, sólo apuestas?

Luego de obtener el objetivo (una nueva propuesta de calidad educativa para relevar al “rendimiento académico”), y para terminar este discurso, no escapo a una reflexión maliciosa implícita en la lógica interna de todo este proceso de investigación que me concederá, para constancia, un pedazo de papel con firmas y cellos (título de maestría): mis calidades como docente se jugarán día a día en el constante devenir de las dinámicas educativas, cada vez más impredecibles y esquivas a cualquier tipo de formato. Vamos entonces hacia las calidades, ya que las certificaciones poco nos indican ahora.

Bibliografía

- Andrade e Silva, J.; Lochak, Georges. (1969). *Los cuantos*. Madrid. Ediciones Guadarrama
- Carabaña, Julio. (2004). “*Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar.*” Información Comercial Española.
- Carderera, Mariano. (1858). *Diccionario de educación y métodos de enseñanza*. Madrid, Vicente.A
- Covington, M. y Omelich, C. (1979). ¿Are causal attributions causal?: A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1487-1504.
- Covington, M. (1984). *The motive for self-worth.. Research on Motivation in Education*. Student Motivation.
- Cuenca Toribio José Manuel (2000). *Intelectuales y políticos contemporáneos*. Universidad de Sevilla.
- De Miguel Amando, (1980) *Los intelectuales bonitos*, Barcelona, Planeta.
- Derrida, Jacques. (1997). *La Retirada de la Metáfora*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid
- Doubleday, (1996). *Mijaíl Gorbachov, Memoirs*, New York City: ISBN 0-385-48019-9
- Edel Navarro, Ruben. (2002). *Factores Asociados al Rendimiento Académico*. Revista. Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Edward W. Said, (2007) *Representaciones del intelectual*, Madrid, Debate.
- Etzioni Amitai y Bowditch Alyssa (eds.) (2006.). *Public Intellectuals: An Endangered Species?*, Lanham, Rowman-Littlefield.
- Gardner, Howard. (1995) *Inteligencias múltiples*. España: Paidós.
- Habermas Jurgen. (1999). *Fragmentos Filosófico-teológicos*. Madrid. Editorial Trotta.

- Habermas Jürgen. (2000). *Lógica de las Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Tecnos.
- Hartup, Willard. (1992). *Having friends, making friends, and keeping friends: relationships as educational contexts*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Heyneman, S. y W. Losley, (1983). *The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty nine. High and Low-income Countries*. American Journal of sociology, vol. 88, pp 1162-1194.
- Johnson, Paul. (2000). *Intelectuales*. Barcelona: Vergara.
- Katz, L.G.; McClellan. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. Urbana, IL: ERIC clearinghouse on elementary and early childhood education.
- Maclure, S.; Davies, P. (1994). *Aprender a pensar, pensar en aprender*. Barcelona, España: Gedisa. Debate Socioeducativo
- Marchesi, Álvaro y Hernández Gil, C. (2003). *El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional*. Madrid: Alianza.
- Ministerio de Educación Nacional. (1992). *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación: Primera Fase de Evaluación. Estructura, Avances y Resultados*, Santafé de Bogotá D.C., Colombia.
- Navarrete, Lorenzo. (2007). *Jóvenes y Fracaso Escolar En España*. Madrid: Instituto de la Juventud
- Riché, Pierre. (1976). *Education and Culture in the Barbarian West: From the Sixth through the Eighth Century*, Columbia, SC: University of South Carolina Press, ISBN 0-87249-376-8
- Rico Gallegos, Pablo. (2001). *La praxis posible (teoría e investigación para la práctica docente)*, Unidad 164. Michoacán, México: Universidad Pedagógica Nacional, Zitácuaro,.
- Rodríguez Akle, Álvaro, González Monroy, Luis Alfredo. (2009). *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1022-6508)
- Sanchez, Dairo. (2011). *Lógica Epistémica para una Hermenéutica cultural*. Manizales: Modulo Modernidad Crítica, Maestría en Educación Docencia Universidad de Manizales
- Sánchez Ron, José Manuel (2009). *¡Viva la ciencia!*. Barcelona: Crítica.
- Velez Eduardo, Schiefelbein Ernesto, Jorge Valenzuela. (1998). *Factores que Afectan el Rendimiento Académico en La Educación Primaria. (Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe)*. Disponible en <http://www.oei.es/calidad2/Velezd.PDF>
- Zemelman Hugo y otros. (2007). *Pensamiento y Producción de conocimiento, Urgencias y desafíos en América Latina*. IPECAL México DF.

La estética del horrorismo como portadora de voces silenciadas¹

ORFA KELITA VANEGAS VÁSQUEZ²

Resumen

Algunas constantes identitarias y subjetivas que definen parte de la identidad colombiana devienen de la dieta de miedo a la que ha estado expuesta nuestro país por varias décadas, situación que se reconfigura en las artes, especialmente en la ficción narrativa como amplio campo de significados y símbolos que manifiestan la vida de una nación. “Los ejércitos”, novela del escritor colombiano Evelio Rosero y ganadora del Premio Tusquest Editores de Novela en España 2006, evidencia un sentido profundo de la realidad socio-política violenta que embiste a gran parte del territorio colombiano. Su argumento determina el estado de indefensión y sometimiento de mujeres, hombres e infantes, donde el alucinado horror y la agresión extrema de los grupos armados definen sus vidas cotidianas.

Rosero es contundente al afirmar que en su novela “Los ejércitos” ha decidido hablar “de la situación humana, del civil, del desarmado, en mitad de una guerra degradada”, enfrentándonos así a una historia ficcional donde se cuestiona la ofensa intencional a la dignidad de las víctimas a manos de unos “ejércitos anónimos”, surgidos del Estado o de los rebeldes armados, que simbolizan la violencia unilateral, la fuerza de la desunión y la barbarie. Sus líneas ficcionales da resonancia a voces y silencios que concurren diferentes, y que proceden de lugares donde el dolor, la angustia y la desolación desmontan los discursos políticos, sociológicos o religiosos oficiales, simuladores, en su disonancia lingüística, de la temible verdad que acaba con poblaciones enteras en el territorio colombiano.

Palabras claves: miedo, violencia sociopolítica, horrorismo, Evelio Rosero, cuerpo, barbarie.

1 Recibido: 04 de abril del 2012. Aceptado: 25 de mayo del 2012.

2 Profesora e investigadora colombiana. Magister en literatura de la Universidad Tecnológica de Pereira y profesora de literatura de la Universidad del Tolima. **Sus líneas de investigación son: estudios interdisciplinarios sobre literatura y cultura y la simbólica del mal en la literatura.** Entre sus publicaciones: Libro: *La estética de la herejía en Héctor Escobar Gutiérrez* (2007), Universidad Tecnológica de Pereira. Ensayos: “Eros y Tánatos, componentes esenciales en la cuentística de Germán Espinosa” (2010), *Cuadernos de Literatura*, Universidad Javeriana, Colombia. “Lectoras, lecturas y presencias desde la Literatura femenina” (2011), *Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, Colombia. “El concepto del mal y su dinámica simbólica en “Drácula” de Bram Stoker” (2012), *Libro memorias Coloquio Internacional III y IV 2010-2011*, Editorial Samsara, UNAM, México. “Lo poético corporal y lo erótico verbal en la poesía de Oliverio Girondo” (2012), *Letralia*, Venezuela. orfakelitav@gamil.com, <http://rizomaliterariout.wordpress.com/>.

L'esthétique de horrorisme comme porteuse de voix tues

Resumé

Certaines constantes identitaires et subjectives qui définissent une partie de l'identité colombienne viennent du régime de peur auquel a été exposé notre pays durant plusieurs décennies, situation qui se reconfigure dans les arts, spécialement dans la fiction narrative comme champs ample de significations et symboles qui révèlent la vie d'une nation. "Los ejércitos", roman de l'écrivain colombien Evelio Rosero, récompensé par le prix espagnol Tusquest Editores de Novela en 2006, révèle un sens profond de la réalité socio-politique violente qui assaillit une grande partie du territoire colombien. Son argument détermine l'état de vulnérabilité et de soumission des femmes, hommes et enfants, où l'horreur hallucinée et l'agression extrême des groupes armés définissent leurs vies quotidiennes.

Rosero est radical en affirmant que dans son roman "Los ejércitos" il a décidé de parler "de la situation humaine, du civil, du désarmé, au milieu d'une guerre dégénérée", nous confrontant ainsi à une histoire fictionnelle où se questionne l'offense intentionnelle à la dignité des victimes par des "armées anonymes", surgies de l'État ou des rebelles armés, qui symbolisent la violence unilatérale, la force de dislocation et la barbarie. Ses lignes fictionnelles donnent une résonance aux voix et silences qui se font différents, qui proviennent de lieux où la douleur, l'angoisse et la désolation démontent les discours politiques, sociologiques ou religieux officiels, falsificateurs, dans leur dissonance linguistique, de l'effroyable vérité qui liquide des populations entières dans le territoire colombien.

Mot clés: Peur, violence socio-politique, horrorisme, Evelio Rosero, corps, barbarisme.

Clima de miedo

"Procuré no insistir tanto en los esclarecimientos políticos que mueven a estos ejércitos, sino a la consecuencia humana en la gente de Colombia, que es la que pone los muertos".

Evelio Rosero

Quizás no suene tan desproporcionado asegurar que Colombia por más de cuarenta años ha recibido una dieta forzosa de miedo, varias son las generaciones que han crecido ambientadas en enfrentamientos armados, toques de queda, secuestros, desapariciones, desplazados, bombas, sicarios, falsos positivos, narco-

tráfico, que resulta inevitable comprender la sociedad actual colombiana, urbana o campesina, desde una apretada atmósfera de miedos determinantes de su realidad material y experiencia vital. Notables investigadores, desde reflexiones disciplinarias diferentes, sugieren cómo la violencia ha condicionado las subjetividades individuales y colectivas de los colombianos, cediendo la idea de que hay ciertas constantes identitarias dicientes de un país acontecido en un contexto donde la guerra no ha cedido terreno (1). Constantes que son retomadas en las narraciones literarias y diversas propuestas artísticas del país, apuntadas en las representaciones culturales de la realidad para dimensionar una refiguración significativa de la conciencia nacional.



Rosero en entrevista con Junieles (2007) destaca que aunque su novela, “Los ejércitos”, “está ubicada en un pueblo imaginario en Colombia, cualquier pueblo, cualquier aldea”, los dramas que aparecen reflejados “son totalmente reales, están tomados de recortes de periódicos, noticias de televisión y testimonios de desplazados”, simbolizando que aunque enfrentados a una realidad ficcional, es íntegramente radiográfica del dolor y el desamparo de cantidad de colombianos y territorios enteros.

San José, escenario central de los hechos, aparece como un lugar de barbarie donde el imaginario civilizador humano se deconstruye en la violencia implacable de unos “ejércitos anónimos” que rapazmente despojan a los habitantes de su intimidad, de su identidad, de sus razones e intereses. El clima de miedo que aprisiona la vida cotidiana de los personajes es revelador de los grados de terror y horror al que han sido subyugados durante años, donde no hay semana que ofrezca un espectáculo macabro de la muerte violenta y se determine una perfecta física del poder a través del ultraje radical del otro, veamos:

Tempranamente huérfana, sus padres habían muerto cuando ocurrió el último ataque a nuestro pueblo de no se sabe todavía qué ejército –si los paramilitares, si la guerrilla: un cilindro de dinamita estalló en mitad de la iglesia... con medio pueblo dentro... hubo catorce muertos y sesenta y cuatro heridos-: la niña se salvó de milagro: se encontraba vendiendo muñequitos de azúcar en la escuela... (Rosero, 2010, 12)

Es la voz de Ismael, narrador principal, que al inicio de la novela recuerda lo sucedido al pueblo y a los padres de Graciela. Remembranza que precisamente aparece en las primeras líneas como reflejo de un pasado devenido terror y que se une al presente ficcional para evidenciar la continuidad de ese terror. Efectivamente Umaña (2005, 435) precisa que la violencia

colombiana es un fenómeno multicausal y sucesivo en el que los efectos propician nuevas manifestaciones e incluso inciden en las posteriores manifestaciones violentas, siendo así, se comprende que las tétricas máscaras del miedo vayan recrudeciéndose en el tono de “Los ejércitos” y se evidencie desde allí cualquier variedad de respuestas alucinantes por parte de los habitantes del pueblo, sociedad que coincide en la desgracia e impotencia en su papel de inermes e incapacitados para luchar y defender sus vidas.

Robin (2009, 221-246) basándose en Arendt, subraya que el arribista del miedo actúa para conseguir más, y su codicia lo lleva a detonar con más fuerza su poder de ejercer el terror. Siendo así, *los ejércitos* que invaden a San José están determinados por esa patología moral, y como arribistas del miedo se profesionalizan en el terror, saben que entre más emprendedores y certeros se muestren en su fecundidad -en el desgarramiento, la matanza, las violaciones, el descuartizamiento-, mayor será su afirmación frente a los grupos armados opuestos, más no por ciertos ideales socio-políticos -aquí ya no importan esas “terribles pero ‘nobles’ utopías”, sino por la adquisición individualista de tierras, por el control de las mafias y el dinero. Vale enfatizar que el objetivo central de la guerrilla colombiana en sus inicios era el de acabar con las desigualdades sociales, políticas y económicas, la intervención militar y de capitales estadounidenses, mediante el establecimiento de un Estado marxista-leninista y bolivariano, utopía históricamente irrealizable y que como frustración degeneró en una suerte de retaliación contra la sociedad colombiana, sujeta a la pesadilla, el terrorismo y la desaparición de la libertad.

Žižek al reflexionar sobre el colapso de las utopías políticas, comenta que “hoy vivimos en una época post-utópica de administración pragmática, dado que aprendimos la ardua lección de que las nobles utopías terminan en terror

totalitario" (2005, 194). "Las nobles utopías" que soñaban con una sociedad ideal fueron y seguirán fracasando al abstraerse de la vida pragmática, concreta, pues cuando la utopía señala un espacio "posible" fuera del universo concreto establecido, puede ser muy productiva en el mundo de las ideas, de la ciencia, de las artes, más cuando se pretenden como posibilidad de cambio social desde unos principios totalizadores, homogeneizantes del tipo de ciudadano que se debe ser, esa "noble utopía" se hace imposible al desubicarse del principio de diversidad real e innato al ser humano, de ahí que desemboque en la censura, el establecimiento de sistemas atroces, la privación de la libertad hasta la tortura y la muerte degradante (2).

Y si en algún momento la ideología utópica fue el narcótico moral de los grupos armados colombianos -llámense de izquierda o de derecha- para cometer todo tipo de atrocidades, actualmente tal mistificación política ha desaparecido, se ha pervertido hasta afantasmarse en la liberación macabra del terror total como fin en sí mismo y como dimensión egoísta aspiracional de un estatus socio-criminal donde prima el simple enriquecimiento pecuniario. En efecto, *los ejércitos* de Rosero al tornarse anónimos muestran esa faceta de la manipulación del miedo en beneficio propio, en el que indistintamente se mueven todo tipo de grupos armados en Colombia. Son ellos los enemigos potenciales del pueblo, sean símbolos del Estado o de la Insurgencia, ambos se identifican con las fuerzas de la desunión y el salvajismo, enemigos en sí mismos de cada uno de los pobladores de San José al negarles su condición de ciudadanos pero ante todo de sujetos, convirtiéndolos en su estado de indefensión, en el blanco perfecto para la barbarie colectiva extrema, la delincuencia y la criminalidad individual:

Chepe se apretaba la cabeza en las manos... un viento que no era natural respondía al quejido de Chepe... El corrillo de hombres y

mujeres seguía pendiente: era un silencio como despedazado... esa madrugada acababan de entregar a Chepe, por debajo de la puerta, igual que una advertencia definitiva, los dedos índices de su mujer y su hija en un talego ensangrentado... (Rosero, 2010, 177)

El impacto de la violencia generada silencia e inactiva a los ciudadanos como opositores potenciales de los grupos armados que los condicionan a la muerte y desaparición. La manipulación del terror escarba en los rincones más oscuros hasta desentrañar formas aberrantes y más aterradoras, que dejan petrificados racional, emocional y hasta físicamente a los espectadores o directos mancillados. De ahí que se torne problemático el deseo de resistencia y se limite en una encrucijada, pues si no se resiste se contribuye a la eficacia del terror, mas si se resiste, indefectiblemente el otro responderá con mayor violencia, con grados supremos de horror como la tortura o el suplicio, donde el oprimido prefiere morir rápido y de una forma "más humana".

Puede comprenderse entonces, porqué San José responde pasivamente, "colabore" con su aniquilación y destierro y se organice medrosamente en el desplazamiento y abandono de su territorio. Son *los ejércitos*, en su infinita capacidad para manipular el miedo los que facturan el terror del pueblo como medio y como fin, lo utilizan para activar o inactivar la respuesta física y psicológica de hombres, mujeres, viejos y niños, causando además el desasosiego y la angustia por un futuro incierto en otros terrenos, que de antemano se visionan como inhóspitos y sombríos:

A la altura de la escuela encuentro un grupo de gente caminando en fila, en dirección a la carretera. Se van de San José: debieron de pensar lo mismo que yo... Lentos y maltrechos -hombres, mujeres, viejos y niños-, ya no corren. Son una sombra de



caras en suspenso... me quedo entre la sombra caliente de las casas abandonadas... (Rosero, 2010, 190)

El recurso narrativo empleado por Rosero es la primera voz que se incorpora en Ismael Pasos, un viejo profesor jubilado, que permite a través de su mirada evidenciar la oscura realidad de sí mismo y de su pueblo. Hay en esta forma de narrar la intencionalidad autoral de expresar la guerra desde el lado de las víctimas, desde la esencia misma del que sufre o se aterroriza en su vulnerabilidad. Vemos a Ismael palpar en la angustia de no volver a ver a su esposa Otilia, quién ha desaparecido misteriosamente después de una visita de condolencia a una vecina, ella es una de las razones más poderosas que lo ata al pueblo, es el “pretexto” por el cual el profesor Pasos se sostiene como sobreviviente hasta las penúltimas líneas de la novela y quien en su deambular terco da a conocer las atrocidades de la guerra en cada calle del pueblo, por eso Valencia (2010, 112) lo llama “el *flâneur* de la miseria y de la muerte,” paseante que al final no puede sobrevivir a las descomposiciones del terrorismo.

Cavarero (2009, 9-14) reclama la atención sobre los inermes, aduciendo que sólo a través de la disposición de su palabra se puede permear el silenciamiento que le imponen los discursos militares y políticos, donde son reducidos a un porcentaje o a un daño colateral. En efecto, son invariables las reflexiones que llaman la atención sobre los discursos que nombran la realidad de la guerra (2), intuyen que en el lenguaje bélico que designa tal realidad está el poder de referirse no solo a la realidad nombrada, también de constituirla, de significarla como realidad existente, y si ese sistema discursivo maneja astutamente los términos para hacer esguince a la brutalidad de los estragos de la guerra y crea eufemismos lingüísticos, como el de no hablar de asesinatos sino de bajas o que no se mencione la guerra sino la lucha por la libertad, o que se hable de *falsos positivos* cuando son asesinatos

de civiles inocentes programados por integrantes del Ejército Nacional para mostrarlos como cifras triunfalistas de las *bajas* guerrilleras; asimismo se recae en el empleo conveniente de la palabra *Terrorismo*, en su desviación casi exclusiva hacia el papel activo del victimario y su apelativo de terrorista, donde él es el sustantivo esencial del discurso que patentiza el concepto *Terrorismo*, y la víctima, aunque nombrada, se torna un elemento indirecto, una parte más de los destrozos que en general causan los atentados terroristas, es decir, que la víctima queda diseminada en la generalidad de las secuelas del terror.

De ahí que la pensadora italiana reflexione sobre la urgencia de cuestionar la palabra *Terrorismo* como concepto político de guerra incapaz de significar la violencia actual donde prima la destrucción indigna de las víctimas, término que además en su uso y universalidad en los medios de comunicación se torna vago y ambiguo. Siendo así, propone como contrapartida el concepto *Horrorismo*, “como jugada teórica que reclama la atención sobre las víctimas sacándosela al guerrero”, y por ende más comprometedor de la dimensión ontológica del civil indefenso en los conflictos armados actuales. “No es cuestión de inventar una nueva lengua, sino de reconocer que es la vulnerabilidad del inerte en cuanto específico paradigma epocal la que debe venir a primer plano en las escenas actuales de la masacre.” (Cavarero, 2009, 12)

Ahora bien, el horror en su significado original connota un estado imperioso de estatismo emocional, racional y físico frente a un hecho de elevada maldad, tanto así que paraliza al individuo impidiéndole una reacción inmediata frente a la amenaza que le acecha. Mientras que el terror, sujeto también a una amenaza reinante, se emparenta con el movimiento instantáneo de la huida, el cuerpo se desplaza en su instinto de protección y búsqueda de seguridad (3). Y aunque es entre estas dos reacciones que perviven los habitan-

tes de San José, entre la búsqueda de la sobrevivencia y el paroxismo del pánico perpetrado por *los ejércitos*, se hace mucho más evidente que en el clima de miedo que rodea a la población es el horror el que marca la pauta, pues la novela está ceñida a una serie de escenas “inmirables”, en el sentido de que connotan una repugnancia o un pavor tal que hace difícil fijar la mirada sin quedar petrificado ante ellas, estado que precisamente congela a Ismael frente a la plétora de violencia sexual ejercida por los soldados contra Geraldina:

Nadie reparó en mi presencia; me detuve, como ellos, otra esfinge de piedra, oscura, surgida en la puerta. Entre los brazos de una mecedora de mimbre, estaba –abierta a plenitud, desmadejada, Geraldina desnuda, sacudiéndose a uno y otro lado, y encima uno de los hombres la abrazaba, uno de los hombres hurgaba a Geraldina, uno de los hombres la violaba: todavía demoré en comprender que se trataba del cadáver de Geraldina, era su cadáver, expuesto ante los hombres que aguardaban. (Rosero, 2010, 202)

La conmoción en la que se aleja Ismael de la horrenda escena es tan poderosa, que su emoción y racionalidad recaen en una parálisis total, la suma de cada uno de los espeluznantes encuentros de la barbarie contra su pueblo le acallan y le hunden en un sinsentido donde solo un silencio vertiginoso parece llenarle el alma y “escudarlo del miedo” frente a su propia muerte. Al final entre los gritos y exigencias de los soldados solo sabe sonreír amargamente y negarse su nombre.

Un yo sin cuerpo, un yo sin relato

Rosero es categórico al afirmar que en “Los ejércitos” ha decidido hablar “de la situación humana, del civil, del desarmado, en mitad de una guerra degradada”, y al pasar página tras página es evidente el

dolor, la angustia, y la desesperación de una población expuesta a la desintegración de sus vidas, a la nulidad del yo y de su condición humana misma.

Un símbolo fundamental del horror que denigra al ser humano es la deformación corporal, práctica macabra que discurre y se acentúa en las masacres desde el siglo XX en los territorios del conflicto armado en Colombia, Uribe (2004, 74) precisa la dimensión animalizada que entre los bandos de lucha tenían unos y otros de los cuerpos de sus enemigos, factor que contribuía a que “los bandoleros al matar a sus supuestos adversarios, desincorporaran sus cuerpos de la esfera de lo humano” con las diferentes mutilaciones y cortes “rituales” propinados. Hecho atroz que precisamente reduce la dignidad ontológica de los habitantes de San José, ya que *los ejércitos* asesinos no contentos con matarlos, en su desquiciada criminalidad necesitan desmembrar el cuerpo, lacerarlo hasta hacerlo irreconocible, atentando así contra su individualidad y ontología corporal, pues al destruir una parte del cuerpo se pervierte su unidad simbólica, lo que le identifica como humano, anulando también lo íntimo que le trasciende como sujeto. Miremos unas de esas agresiones acaecidas a dos de los vecinos de Ismael Pasos:

“El padre Ortiz, de El Tablón, a quien nosotros conocimos, al que mataron, luego de torturarlo, los paramilitares: quemaron sus testículos, cercenaron sus orejas y después lo fusilaron...” (Rosero, 2009, 91) “... y, en la paila, como si antes de verla ya la presintiera, medio hundida en el aceite frío y negro, como petrificada, la cabeza de Oye...” (Rosero, 2009, 200)

Pertinente es recordar aquí lo que Virginia Woolf (1999, 20) meditó al mirar una fotografía de guerra: “puede ser el cuerpo de un hombre, o de una mujer: está tan mutilado que también podría ser el cuerpo de un cerdo.”, opinión que retomamos para significar la necesidad de comprender la to-



talidad del cuerpo como integralidad esencial de la persona, asimismo entender la negación que se hace de la trascendencia de la muerte humana en su carga simbólica civilizadora permanente en el ritual funerario, práctica básica que separa al hombre del animal y que se ve destruida cuando el cuerpo deshecho queda a expensas de un espacio vano y sin dolientes.

Las imágenes destripadas de los vecinos y la familia se tatúan en la sensibilidad y la razón de los pobladores de San José, avocándolos a una *física del horror*, a un diálogo perenne con el miedo y la angustia. Situación que les induce a huir, no solo de su pueblo, sobre todo de sí mismos, pues vemos cómo muchos de ellos deambulan sin sentido por las casas y las calles, incapaces ya de coordinar y razonar sobre los hechos atroces, enmudecidos, alienados, con sus cuerpos maltrechos semejan marionetas grotescas movidas por reacción ante los detonantes físicos del medio, tal es el caso que ilustra Ismael de sí mismo en el recrudecimiento de la toma militar de su pueblo, yerra maquinalmente, internamente inmovible camina con indiferencia hacia su propia muerte:

Empiezo a alejarme otra vez a tientas; huyo con una lentitud desesperante, porque mi cuerpo no es mío, ¿hacia dónde huyo?, hacia arriba, hacia abajo.

Y escucho el disparo. Pasa cerca de mí, lo siento silbar por encima de mi cabeza; y después otro tiro, que pega en tierra, a centímetros de mi zapato. Me detengo y volteo a mirar. Me pasma que no sienta miedo. (Rosero, 2009, 188)

Igual momento de psicosis, de disolución del sujeto, se percibe en Eusebito, niño secuestrado y expuesto a la violencia abyecta contra su familia, y quien es devuelto al pueblo “demacrado, en los huesos, flaco como nunca... empujado por fuerza a la vejez: hermético, huraño... recibe la comida, llora a solas, espantado, escucha sin escuchar, mira sin mirar...

no responde a ninguna voz.” (Rosero, 2009, 121)

El ser humano siempre ha convivido con el miedo, y en su instinto de conservación ha imaginado infinidad de formas para protegerse frente a la inseguridad que representa lo otro, sobre todo cuando viene enmascarado con el halo de la muerte. Más en los personajes de Rosero, a razón de la dieta forzada de horrores, su instinto de conservación se ha difuminado, la capacidad de reacción para proteger la propia vida se torna nula e indiferente, denigrando la propia humanidad. Delumeau (2002, 22-25) explica que cuando se llega a esos niveles de abandono absoluto en el miedo, la personalidad del sujeto se cuarteja y se corre el riesgo de disgregarse hasta caer en una especie de involución, ya allí la persona se percibe como extraña, su tiempo se detiene y su espacio mengua.

Las promesas del terror

Una de las constantes que agrieta la esperanza de los habitantes de San José es la desazón frente al futuro de las nuevas generaciones, la cotidianidad sórdida de los infantes y jóvenes que han crecido en la elocuente malignidad de la guerra, a quienes se les ha usurpado la mirada cándida, vital al inicio de la vida, para hastiarla de angustia y desconfianza, provocadora de un ánimo estéril frente a la propia existencia.

Al tener presente que el enfoque narrativo del argumento ficcional se encarna en Ismael Pasos, profesor jubilado, constatamos en él un símbolo de la postura intelectual crítica, es su voz la que cuestiona la realidad impuesta a esa sociedad que él habita. En su palabra se concluye cómo en una comunidad plagada por el miedo la escuela es reducida a un edificio desvencijado y vacío, que acaso sirve en el conflicto armado para esconderse de los atentados del enemigo y en el peor de los casos para refugio cuartelario de los

ejércitos. Y es que en efecto, la escuela en medio de un territorio de guerra desaparece totalmente, tanto en su realidad material como en su dimensión simbólica.

Y aunque se amenice con algunas de las disertaciones deconstructivas que desacralizan la escuela como exclusivo espacio para la civilidad y la transformación de la estructura social, no se le puede negar radicalmente a tal institución su capacidad para generar el encuentro, perspectivas de mundo y de rutas caleidoscópicas que relativizan el discurso hegemónico del poder. Máxime si una sociedad limitada económicamente, como lo es gran parte de la colombiana, ofrece pocas oportunidades de conocer más allá de sus propias fronteras, entonces los únicos espacios de promoción social se concentran en lo educativo-formal. La escuela y su potencial humano se vuelven decisivos como facilitadores en práctica e imaginación de la dimensión de otros universos, sobre todo si los profesores dinamizan, desde una enseñanza activa, reflexiones sobre la realidad, promoción de sujetos que “realmente piensen” en las opiniones que les merece el contexto que les determina. De ahí que se comprenda la angustia nostálgica de Ismael al ver que su pasado entre niños, jovencitas, pupitres, libros, recreos y hasta voluptuosas profesoras, no será posible ya para otros maestros, y que la vida escolar de las generaciones futuras se esfume entre las negras cortinas del terror, pues ahora los infantes y adolescentes, que aún quedan en el pueblo, vagan por sus calles a expensas de los desperdicios del conflicto, de las afrentas de *los ejércitos* y de la vacuidad misma en que se diluyen los días.

Y es que los sobrevivientes de la guerra se acomodan como mejor pueden a las situaciones que les constriñen, es así como muchos de los jóvenes se van o huyen a otros lugares, tal vez menos traumáticos: “- No había una sola muchacha en el patio. En este último año se fueron. —¿Todas? — Todas y todos, Ismael. Me miró con reconversión-. Lo más sensato que pudieron

hacer.” (Rosero, 2009, 54). Más los que se quedan pasan a engrosar los bandos del miedo, especialmente los “hombrecitos”, que con arma en mano van amenazando y asesinando sus vecinos y hasta a sus propias familias. Los niños menores tampoco se van, éstos en su indefensión, sin espacios socio-culturales habilitados y con sus familias destruidas, se entretienen en deambular el ambiente sombrío de San José, explorar y nutrir su sensibilidad con las imágenes que el medio les prodiga. Así lo constata el tensionante momento que vive Ismael junto a ellos:

...Les pido permiso para pasar, pero siguen quietos, las cabezas casi tocándose. Me asomo por encima y descubro las manos de los niños extendidas, delgadas y morenas en torno a la granada de mano... “Váyanse” les digo, “déjenme solo con esto.” No me dejan, me siguen... Por fin oigo la voz aterrada de un hombre: “Bote eso profesor, qué hace”... lo niños no obedecen... Mudos, impasibles, esperan seguramente a que un viejo estalle ante ellos sin suponer jamás que también ellos estallarían... incluso uno de ellos, el más pequeño, desnudo de la cintura para abajo, me tiene aferrado por la manga, “vete de aquí” le digo... elevo el brazo y arrojo el animal al acantilado, oímos el estampido... las luces pintadas que trepan fragorosas por las ramas de los árboles... yo me vuelvo a los niños: son caras felices, absortas —como si contemplaran fuegos artificiales. (Rosero, 2009, 129-131)

Pero no toda la dramaturgia bélica que refigura la novela tienen un final “semi-feliz”, pues asimismo desde la mirada alucinada del profesor Pasos, que en la descripción fantasmagórica de los hechos matiza las fronteras de lo obsceno, muestra escenas desgarradoras en su simbolismo violento sobre el futuro de las niñas y las adolescentes que persisten en territorio de guerra, abandonadas ellas a la prostitución e indignidad de sus cuerpos



porque simplemente el contexto que las presiona nada ofrece, se quedan entonces para alimentar la avaricia sexual de *los ejércitos*, veamos:

Escucho sólo unos gemidos en la noche, ¿sollozos de niña?, y luego el silencio, y después otro lloro, alargado... para allá voy, protegiendo la luz de la vela en el hueco de mi mano: no hace falta, no tiembla un ápice de viento... Es una muchacha, descubro, de pie, recostada contra la verja y, frente a ella, estregándola una sombra que puede ser un soldado... la luz de la vela se ensancha abarcándonos, y ellos entonces se detienen... En el ramalazo de luz distingo el rostro de Cristina, la hija de Sultana, observándome con una sonrisa espantada... "lárguese". "Déjala mirar" dice de pronto Cristina, asomando mucho más su cara sudorosa... (Rosero, 2009, 140-141)

Las promesas del terror son la degradación del sujeto, el acallamiento mancillado, la destrucción de las huellas y por ende la consolidación de una sociedad enferma, abortiva de más violencia, violencia que por supuesto se sitúa en los escenarios escolares, donde gran parte de su población es heredera de las ofrendas del horrorismo, testigo directa de la aniquilación de sus familias y territorios, desencantada de un mundo que se torna hostil en su indiferencia frente a la deshabitación del otro. De la Vega al reflexionar sobre las formas de violencia que emergen en los ámbitos educativos, sean estas expresión de cambios sociales derivados de la guerra o de la irrupción del paradigma multicultural o paralelamente de ambos fenómenos, contempla al educando como protagonista privilegiado en las diferentes pugnas –ataques brutales con armas, humillaciones, hostigamientos, etc.- que se desatan tanto en la cotidianidad escolar, como en la social o mediática, pues es claro que la escuela no se mueve al margen de los sucesos sociales, “su inocencia o su presunta contaminación por parte de una

gramática social perversa no es más que una ficción de la teoría. La escuela tiene su historia y su imbricación en el devenir de la historia; ella liberó sus batallas, ella no deja de abismarse en una violencia que también le pertenece.” (2010, 40-41)

A modo de conclusión

La guerra degradada que corroe los pobladores de San José dice del decisivo papel criminal de *los ejércitos*, de su voluntarismo arribista en el terror cuando se encargan de borrar en sus víctimas su valor de sujetos al concebirlos como un artefacto bélico más, pues el ser humano inerte en territorio de guerra se ha convertido en el objeto por excelencia para minar al enemigo, manipular los intereses del rival y propagar el miedo.

Cuando en la época actual los estudios en ciencias políticas insisten desde unos criterios jurídicos internacionales en el sentido de una guerra legal o ilegal, o en lo que Žižek denomina como estructura del “laxante de chocolate” al explicar que ciertos panoramas ideológicos actuales son agente y producto de su propia razón de ser, por ejemplo la guerra, que en su lógica emergente de un militarismo humanitario o pacifista, es aceptada en la medida en que sirve para generar la paz, la democracia o construir las condiciones para distribuir la ayuda humanitaria (2005, 124-125), el juicio que presenta Rosero respecto del conflicto bélico, es la intrascendencia de estos debates y posturas para las víctimas, pues la guerra que se encarna en sus cuerpos material y simbólicamente es solo una, la que los destroza en su total indefensión. Los personajes de esta ficción narrativa son símbolo de los ciudadanos vulnerables en medio de la guerra criminal colombiana, donde el horror viene enmascarado tanto en los ejércitos insurgentes como en los “Soldados de la Patria”, ambos bandos toman significados identitarios al ser la razón de la crueldad, el dolor y la pérdida. Ejércitos

aunados en el horrorismo que degenera en varias poblaciones, que son las que ponen los muertos y sufren los vejámenes más inhumanos de la ofensiva armada, además de esfumarse en el discurso bélico institucionalizado que al significar el terror señala exactamente al sujeto activo, es decir al victimario, mientras que la víctima se pierde entre las frases como una palabra más.

Esta novela como una Penélope más desteje a lo largo de sus líneas las Verdades socio-políticas que pretenden justificar la guerra como garantía del orden social para dar paso a la resonancia de voces acalladas y tejer con ellas una trama diferente, una verdad más cercana a sus terrores y a sus pérdidas. Ya Walter Benjamin manifestaba que las artes como expresión artística se tornan fundamentales para deducir la sociedad; siendo así, la palabra literaria “refleja los mecanismos de control, la concepción del mundo, los sistemas económicos, las formas de resistencia y los sueños humanos”, (Jaramillo, 2006, 14). El fenómeno literario surge en el centro mismo de la cultura generando diversas formas de representación de una realidad caótica y paradójica, donde confluyen dialógicamente la voz del autor y la presencia del lector como actores válidos que cuestionan los discursos de poder, siempre arbitrarios y discriminativos en la negación de la realidad que se contrapone a su imaginario social absolutista.

“Los ejércitos” de Rosero, es la voz y la memoria crítica-reflexiva de un escritor que se declara en lucha contra el olvido, que busca acometer el contexto como testigo de su tiempo y presentar la otra mirada, la discursividad que es capaz de interpretar los dolores, huellas y melancolías de una guerra que parece invisibilizarse en su carácter repetitivo mismo.

Notas

1. Se hace claridad que aunque la identidad de la sociedad colombiana se ha

visto permeada por la violencia socio-política reinante durante décadas, no hay razón para radicalizar la violencia como sedimento genético de su identidad cultural. Puesto que como bien lo aclara Jaramillo la identidad es un elemento moldeable, fragmentado, inestable, plural, y no una estructura estable, esencial a cada cultura. Algunos de los investigadores en este tema son: Ariel Ávila, Francisco Ortega, Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda, Eduardo Umaña Luna, María Victoria Uribe, entre otros. Relacionados en la bibliografía del presente estudio.

2. Žižek explica que la utopía no tiene nada que ver con imaginar una sociedad ideal imposible; pues utópico es un gesto que cambia las coordenadas de lo posible, en ese sentido, según el filósofo esloveno, se debe rescatar la utopía como una cuestión de la más profunda urgencia, como asunto de supervivencia, cuando ya no es posible seguir dentro de los parámetros de lo “posible”, y esta forma de ver la utopía debe oponerse a la noción estándar de las utopías políticas cimentadas como una especie de sueño estético, abstraído de la realidad. (2005, 194-195)
3. Desde enfoques diferentes pero relacionados con la problemática de las disonancias cognitivas en el discurso bélico están: Arendt (2009), Robin (2009), Sontang (2011), Butler (2011), Soyinka (2007). Autores estudiados durante la elaboración de este ensayo y relacionados en la bibliografía.
4. Para profundizar en ambos términos remitirse a Cavarero, quien hace una distinción detallada desde la etimología de cada uno de los vocablos para aclarar cómo se debe hablar de una física del miedo, ya sea desde las respuestas dinámicas o estáticas instintivas que acaecen en el cuerpo cuando está expuesto a una amenaza externa. (2009, pág. 19-32)



Bibliografía

- Butler, Judith. (2011). *Violencia de estado, guerra, resistencia. Por una nueva política de la izquierda*. Patricia Soley-Beltrán (Trad.) Madrid: Katz Editores.
- _____. (2010). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. 2ª ed. Alcira Bixio (Trad.) Buenos Aires: Paidós
- Cavarero, Adriana. (2009). *Horrorismo. Nombrando la violencia contemporánea*. Saleta de Salvador Agra (Trad.) Barcelona: Anthropos.
- Corey, Robin. (2009). *El miedo. Historia de una idea política*. Guillermina Cuevas Mesa (Trad.) México: Fondo de cultura económica.
- Delumeau, Jean. (2002). *El miedo en Occidente*. Mauro Armiño (Trad.) Madrid: Taurus.
- De la Vega, Eduardo. "Sueños multiculturales y pos-violencia. Sobre las promesas de la escuela". *Plumilla educativa*, No. 7, 37-48. Manizales: Universidad de Manizales.
- Guzmán Campos Germán, Fals Borda Orlando y Umaña Luna Eduardo. (2005). *La violencia en Colombia*. Tomo II (1ª Edición), Bogotá: Editorial Taurus.
- Jaramillo Morales, Alejandra. (2006). *Nación y melancolía: narrativas de la violencia en Colombia (1995-2005)* Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Instituto Distrital de Cultura y Turismo-gerencia de Literatura.
- Ortega, Francisco. (2004). "La ética de la historia: una imposible memoria de la que olvida". *Desde el jardín de Freud*, No 4, 102-119. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rosero, Evelio. (2010). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Sontang, Susan. (2011). *Ante el dolor de los demás*. Aurelio Major (Trad.) Santafé de Bogotá: Debolsillo.
- Solanilla, César. (2010). *Ensayos de la media luna*. México: Ediciones sin nombre.
- Soyinka, Wole. (2007). *Clima de miedo*. Jordi Beltrán Ferrer (Trad.) Barcelona: Tusquets.
- Uribe, María Victoria. (2004). *Antropología de la inhumanidad. Un ensayo interpretativo sobre el terror en Colombia*. Santafé de Bogotá: Ed. Norma.
- Žižek, Slavoj. (2005). *Violencia en acto. Conferencias en Buenos Aires*. Comp. Analía Hounie. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Webgrafía

- Junieles, John Jairo. (2007). "Evelio Rosero Diago. Desde la paz preguntan por nosotros." *Letralia*, Año XII, No 164, 21, Cagua, Venezuela. Disponible en: <http://www.letrealia.com/164/entrevistas01.htm> (recuperado el 30 de marzo de 2009)
- Jaramillo, Alejandra. (2007). "Nación y melancolía: literaturas de la violencia en Colombia, 1995-2005." *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXIII 724, 319-330. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Disponible en: <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view/101> (recuperado el 24 de noviembre de 2011)
- Ávila, Ariel. (2012). "Las FARC: La guerra que el país no quiere ver". Política y violencia en el 2011. *Informe anual de la Corporación Nuevo Arco Iris*. Pág. 17-19, Bogotá. Disponible en: <http://www.arcoiris.com.co/> (recuperado el 3 de abril de 2012)

Estrategias en los procesos educativos: una mirada a las prácticas docentes en los pregrados de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales¹

GERMAN ALBEIRO CASTAÑO DUQUE², ADRIANA RAMÍREZ CARDONA³
JULIO CESAR VALENCIA MARTÍNEZ⁴

Consideración⁵

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo diseñar estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias. Para ello se identificó el estado actual de las estrategias implementadas en los programas de formación de pregrado. En dicho estudio se realizaron entrevistas semiestructuradas, conversatorios y panel a grupos focales de docentes y directivos; encuesta a estudiantes y análisis de los diferentes programas asignatura⁶ con el objetivo de caracterizar dichas prácticas. Las conclusiones del estudio reflejan el desarrollo de una didáctica tradicional, la cual se encuentra aislada de la concepción de formación integral asumida institucionalmente.

Finalmente se plantean algunas recomendaciones para que mejorar la situación pedagógica actual de la universidad como condición básica para la adopción de un modelo por competencias.

Palabras Clave: Prácticas Pedagógicas, Modelo de Aprendizaje, Competencias Docentes, Estrategias.

1 Recibido: 09 de abril del 2012. Aceptado: 06 de mayo del 2012.

2 German Albeiro Castaño Duque. Administrador de Empresas y Economista, ; Profesor Asociado de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales; Director del Grupo de Investigación Cultura de la Calidad en la Educación de la Facultad de Administración –categoría C de Colciencias

3 Adriana Ramírez Cardona. Administradora de Empresas, Candidata a Magister Investigativo M.Sc en Administración; Directora del programa de Administración de Empresas de la Universidad de Manizales

4 Julio Cesar Valencia Martínez. Administrador de Empresas, Magister Investigativo en Administración M.Sc; Docente de la Facultad de Ciencias Económicas, Administrativas y Contables de la Universidad de Manizales; Investigador del grupo Cultura de la Calidad en la Educación de la Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

5 Investigación realizada por el Grupo de Trabajo Académico Cultura de la Calidad en la Educación en el marco de la convocatoria multidisciplinar DIMA 2005. Universidad Nacional de Colombia Sede Manizales.

6 El programa asignatura es un documento donde cada docente redacta la programación de su asignatura haciendo referencia a los contenidos de esta, como también a las estrategias pedagógicas, metodológicas, evaluativas y didácticas que desarrollará en la asignatura.

Strategies in the Educational Process: a look at teaching practices in programs faculties of management and natural sciences, National University of Colombia at Manizales

Abstract

This study was aimed at designing teaching, methodological, didactic, evaluative and training strategies for the adoption of a competence-based learning model. For this purpose, a current state-of-the-art strategies implemented in the undergraduate programs was identified. The study comprised some interviews, meetings and panel talks to focus groups composed of teachers and academic authorities. Also, a student survey and analysis of the various curricular programs were undertaken with the objective of making a description of the characteristics of such practices. The conclusions of this study reflect the development of a traditional teaching method which is isolated from the concept of an integral education institutionally assumed.

Finally we pose some recommendations for improving the current educational situation of the university as a basic condition for the adoption of a competency model.

Keywords: Pedagogical Practices Model of Learning, Teaching Skills, Strategies.

1. Introducción

La realidad que enfrentan las instituciones de educación superior en Colombia dentro del plano pedagógico es compleja y ella está definida por la ausencia de estrategias que argumenten el proceso formativo de los futuros profesionales, esto se puede evidenciar en la falta de herramientas para afrontar este proceso lo cual desvía la atención de los temas pedagógicos y educativos propios de la formación del estudiante, hacia la total atención en la transmisión del conocimiento de la disciplina en particular.

El reto ahora, es definir la educación que necesita la sociedad; qué persona se quiere formar, y aquí entra el papel de la pedagogía como elemento trascendental en el proceso de modernización de la educación y de la formación.

En este sentido, la educación superior en Colombia ha ido ignorando los aspectos pertinentes en formación de los estudiantes, focalizando su atención en la transmisión de conocimientos propios de

una disciplina en particular, abandonando el desarrollo de “competencias del ser”; aspecto importante que se debe tener en cuenta cuando el estudiante ingresa a la institución por un periodo de 5 o mas años, donde la Universidad debe asumir la responsabilidad no solo de graduar un profesional con un cúmulo de conocimientos en una área determinada, sino también tener una participación activa en la formación de un profesional que se desempeñará como ciudadano en un sistema social.

Esta perspectiva la aborda Nussbaum (2008) como “la crisis silenciosa de la educación” en la que las ciencias sociales y humanas pierden cada vez más terreno en la formación universitaria. La debilidad en el aspecto humanístico de las ciencias ha ocasionado ausencia de elementos claves en la formación como la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico. Dicha realidad se presenta en un marco dentro del cual el profesor universitario se encuentra aislado de la reflexión de su práctica educativa.

El panorama respecto a lo pedagógico en la Universidad Nacional de Colombia puede sonar desalentador, "(...) *Los docentes se enfrentan a la cátedra con una escasa formación pedagógica y con una débil comprensión de las propuestas pedagógicas, además no hay espacio para la socialización de la educación sobre las modalidades y experiencias pedagógicas*" (Vicerrectoría Académica, 2004, p 14).

En los documentos sobre reforma académica se evidencia la poca relación que existe entre los contenidos de las asignaturas y las estrategias pedagógicas, pocos programas explicitan sus modalidades pedagógicas, y no hay un seguimiento del proceso de formación realizado por el docente.

Considerando esta situación se hace necesario buscar soluciones por parte de los docentes que apunten a una formación pertinente y acertada desde cada uno de los campos disciplinares a los que pertenecen.

Por lo tanto esta investigación intentó responder a la necesidad de difusión de estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación acordes a los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

2. Aproximación teórica y abordaje de categorías

Antes que nada en presente artículo se hace pertinente abordar el término de competencia con el fin de identificar sus diferentes concepciones y evolución misma, pues debido a su carácter polisémico y a la misma perspectiva epistemológica y filosófica dentro de la cual se configure su acción, hace que el término presente diferencias sustanciales.

Desde los aportes de filósofos como Aristóteles se evidenciaba una clara preocupación por el ser y el conocimiento, de igual manera en los diálogos de Platón

este elemento se abordaba como punto crucial de discusión. En estos diálogos se exponía el termino Dinámis el cual estaba asociado al alma y a las propiedades del individuo que lo hace reflexivo, intelectual y con capacidades de pensar. (Torres, 2002). Para Aristóteles, dentro del "tratado del alma" se percibe el termino competencia como algo que hace alusión a las potencialidades que el hombre posee. Éste filósofo aborda el termino Dinamis como capacidades, talentos, habilidades y facultades que tienen los individuos.

Desde esta perspectiva, Aristóteles considera que los seres vivos están dotados por constitución natural por tres funciones vitales: *Nutritiva o vegetativa* (Función de alimentación o reproducción); *sensitiva* (función apetitiva y motriz) y *pensante* (función superior, solo humana de entender y pensar) Estas últimas dan poder para realizar diferentes actividades. (Samaranch, 1964 citado por Rodriguez, 2007)

Considerando las competencias desde una perspectiva filosófica, se pueden ubicar estas en el orden superior de la jerarquía que propone Aristóteles, donde se asume que no todos los seres vivos tienen las mismas capacidades ni realizan las mismas funciones. Si bien la perspectiva filosófica puede ser considerada la pionera en el tema; perspectivas como la lingüística también exponen postulados de ésta. Por ejemplo Chomsky quien es considerado el primero en emplear este término aborda las competencias desde la perspectiva de la "competencia lingüística" donde explica cómo los seres humanos se apropian del lenguaje y cómo lo emplean para comunicarse, entendiendo esta como un dispositivo natural para el aprendizaje de la lengua materna. (Chomsky, 1997)

Desde esta misma vía Habermas (1987) habla de un mundo de la vida en el cual los sujetos expresan su racionalidad para desempeñarse en el mundo político, económico y social en búsqueda de una adaptabilidad a partir del ejercicio de la argumentación y creación de consensos.



Las competencias también encuentran fundamentos desde el campo de la Psicología; con los planteamientos de Gardner se infiere que las competencias es un campo dentro del cual se hacen reflexiones desde la Grecia antigua, donde abordaban las capacidades mentales, intelectuales y racionales. Sin embargo es en el siglo XIX cuando se desarrolla la Psicología de las facultades la cual se enfoca en el estudio de las capacidades intelectuales, se detalla el campo de estudio desde esta escuela psicológica ahondando en elementos que hoy se conciben como competencias. (Gardner, 1994)

Por otro lado, desde la perspectiva pedagógica se consideran los aportes de Vigotsky como los más representativos dentro del campo de las competencias, para este pedagogo quien tiene una visión dialéctica del desarrollo humano, el aprendizaje es el resultado de las relaciones sociales entre los seres humanos donde interactúa estrechamente lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural. (citado por Rodríguez, 2007). Teniendo en cuenta los postulados de esta perspectiva, las competencias pueden ser evaluadas a partir del ámbito escolar dentro del cual se encuentra el individuo.

Hasta el momento se han abordado las diferentes perspectivas o ámbitos dentro de los cuales se han desarrollado las competencias, sin embargo esto es más que un término o un concepto, pues dependiendo de la escuela epistemológica desde la cual se aborde, suele tener algunos cambios en su configuración.

En este sentido, Rodríguez (2007, p158) define las clases de competencias a partir de las escuelas de pensamiento que han reflexionado en torno a este campo. Con relación a ello se presenta la escuela conductista que aborda las características del individuo; la escuela funcionalista que se enfoca en las características de desempeño del individuo y la escuela constructivista que aborda el logro de objetivos.

Considerando lo anterior el enfoque conductista denomina competencias a las cualidades de los competentes por haber alcanzado un perfil de excelencia. Para este enfoque la base es la persona son conocimientos, habilidades y motivaciones para lo que “se debe ser”.

Desde una perspectiva diferente, el enfoque funcionalista se basa en la capacidad para realizar actividades y lograr resultados en una función productiva determinada, según criterios de desempeño. La base es el trabajo con actividades, tareas y resultados para lo que “se debe hacer”

El enfoque constructivista por su parte, valora las relaciones mutuas y las acciones entre los grupos y en su entorno pero también en situaciones de trabajo y superación.

Ahora bien, si el termino competencia presenta diferentes perspectivas se hace necesario identificar a nivel institucional la concepción de esta en el marco de la investigación.

La Universidad Nacional de Colombia a través de la reforma académica hace la propuesta de un currículo basado en competencias, el cual permite considerar simultáneamente las exigencias de la formación académica y las de las prácticas profesionales; el rigor en la disciplina y los vínculos con otras, la posibilidad de aprender, de adaptar y transferir el conocimiento basado en principios a diferentes contextos (UNC, 2004; 2005a; 2005b).

Los currículos por competencias tienen como fin la flexibilización de la educación y la formación, da apertura a la movilidad académica —en términos de intercambio— y eleva la calidad en la educación. Se trata de asociar el título y los programas curriculares de la Universidad a un conjunto de capacidades de desempeño que han venido asociándose al proceso de cambio educativo “la sociedad del aprendizaje”, en la cual el individuo debe asumir un proceso ininterrumpido de aprendizaje, “(...) hay un cambio educativo general, pues se pasa

del énfasis en insumos y conocimientos, al énfasis en resultados y competencias” (UNC, 2004, p 35).

Por lo tanto el término competencia para la Universidad Nacional de Colombia (UNC, 2005a; 2005b) es entendido como una capacidad compleja que permite adquirir y transferir el conocimiento, aplicándolo a situaciones nuevas, con miras a resolver problemas o crear conocimiento nuevo, comprometiéndose las dimensiones ética, emocional, estética y técnica. Involucra la capacidad de construir modelos mentales de situaciones problema y de combinar en forma coherente conocimientos pertinentes. (Villada, 1997; 2001; 2005)

Como es evidente el término competencia desde la perspectiva institucional se presenta como una configuración compleja dentro de la cual se perciben elementos de diferentes perspectivas epistemológicas que complementan su definición hacia el “saber ser” “saber hacer” y “saber”.

Sin embargo Barnett (2001) afirma que la competencia es un concepto discutido en el cual se observan perspectivas académicas orientadas al dominio de la disciplina por parte del estudiante, y una visión operacional de competencia enfocada a la sociedad del desempeño, concepto altamente difundido.

En este sentido Barnett (2001, p 225) propone distinguir estas dos perspectivas como versiones rivales de competencia.

Desde esta perspectiva, el término competencia a nivel institucional puede llegar a presentar elementos de ambas perspectivas, pero nunca de una sola, pues al considerar ésta como una capacidad compleja, de antemano considera elementos tanto de un proyecto académico como de un proyecto operativo.

En este sentido, dentro del marco de la investigación, programas curriculares como aquellos pertenecientes a la facultad de Ciencias Exactas y Naturales presentan características desde ambas perspectivas, pues es claro el papel práctico de las actividades pedagógicas realizadas en este ámbito, conservando paridad entre ambas visiones de competencia tales como epistemología, situaciones, aprendizaje y crítica.

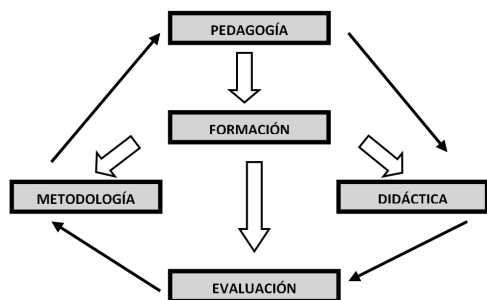
Si bien en su esencia la competencia presenta polaridades, es claro que la educación en Colombia debe abordar en sus procesos de formación de acuerdo a las tendencias actuales, ello demanda una postura ya sea desde un proyecto académico o un proyecto operativo, o quizá una postura intermedia en la cual se acojan elementos de ambas.

En este sentido la educación en Colombia viene adelantando este tipo de discusiones en escenarios tanto de la educación básica y media como de la educación superior. La Universidad Nacional de Colombia por su parte manifiesta una necesidad de cambio, que obedece a requerimientos de calidad y pertinencia

	Competencia Operacional	Competencia Académica
Epistemología	Saber Cómo	Saber qué
Situaciones	Definidas pragmáticamente	Definidas como campo intelectual
Foco	Resultados	Proposiciones
Transferibilidad	Metaoperaciones	Meta cognición
Aprendizaje	Experiencial	Proposicional
Comunicación	Estratégica	Disciplinaria
Evaluación	Económica	De verdad
Orientación hacia valores	De supervivencia Económica	De la disciplina
Condiciones de límites	Normas organizativas	Normas del campo intelectual
Crítica	Para la mejor eficacia práctica	Para la mejor comprensión cognitiva

académica, pedagógica y evaluativa; requerimientos en respuesta a las tendencias actuales de la sociedad y del profesional requerido. (Palacios, 2003)

De acuerdo a esto, desde la presente investigación y desarrollo de la misma, se encontró que las diferentes estrategias pedagógicas y evaluativas se enmarcan dentro de procesos formativos, pedagógicos, metodológicos, didácticos y evaluativos, los cuales se seguirán entendiendo como las “dimensiones” que se consideraron en la presente investigación como los elementos que hacen parte del proceso educativo.



Fuente: Elaboración propia- GTA Cultura de la Calidad en la Educación

Las dimensiones propuestas (Formación, Pedagogía, Metodología, Didáctica y Evaluación) se articulan con el fin de lograr un objetivo de formación específico, el cual está determinado por una institución educativa en particular. Para que un proceso formativo funcione se necesita de un método, el modo de regular el proceso educativo el cual está dado por la práctica pedagógica o pedagogía la cual es materializada por la metodología y la didáctica que intervienen como dimensiones que apoyan el método o práctica pedagógica; como la finalidad de todo el ciclo es alcanzar un objetivo de formación se hace necesario un medio que permita verificar si el objetivo es alcanzado o no y es allí donde interviene la evaluación como eje verificador.

Las dimensiones que para efectos de la presente investigación hacen parte del proceso educativo, y las cuales están relacionadas con las estrategias pedagógicas y evaluativas, se entenderán desde las siguientes perspectivas:

Dimensión de Formación – Las estrategias en la formación de los estudiantes.

El concepto de formación dentro de esta investigación es abordado desde la perspectiva de la escuela de neohumanismo Alemán. Dentro de la época del Neohumanismo y a partir del contexto de éste, el concepto de “BILDUNG” se definió como “el proceso temporal e histórico por el cual un individuo, un pueblo, una nación, así como también una obra de arte adquieren una forma” (Ipland, 1998, p 31); citando el significado de BILD), concepto que se complementa con lo presentado por Spranger citado por Ipland (1998, p 14) donde plantea que “*no basta conocer hechos y dirigirlos técnicamente; hay que tener encima de sí valores a los que se adscribe uno*”.

Teniendo en cuenta la anterior aproximación teórica al concepto de formación desde el Neohumanismo Alemán, se podría concluir que la formación dentro del ámbito de la investigación desarrollada es considerada como una acción que va más allá de la simple transmisión de conocimiento a partir de una instrucción del docente o de lo que se denomina capacitación donde se pretende hacer a una persona o cosa hábil o apta para algo, pues la acción de formar ha sido interpretada como se pudo ver anteriormente como una acción de dar forma y en esta acción debe intervenir no solamente las variables de transmisión y fijación de conocimientos, sino también la formación integral del ser humano, vista está desde sus tres componentes el conocimiento, el espiritual y el fisiológico. (Campo & Restrepo, 1999; Gonzales & Larraín, 2006; Yañez & Fonseca, 2005)

Desde esta perspectiva Nussbaum (2001; 2010) plantea esta formación inte-

gral como una acción clara de educación liberal en la cual los ciudadanos a parte de conocimientos y habilidades sean dueños de sus propias mentes, con una actitud crítica y reflexiva frente a los problemas, aspiraciones y derechos comunes de la sociedad a la que pertenecen.

Desde esta perspectiva teórica, dentro de la población de estudiantes y docentes abordados, se indagó acerca de los objetivos de formación a los cuales ellos daban más protagonismo desde su cotidianidad en el aula de clase, y desde esa misma mirada fueron determinadas las prácticas que alcanzan ese objetivo de formación.

perspectivas de formación dan a conocer que las actividades que se desarrollan dentro de los programas curriculares estudiados, no hacen evidente sus acciones dentro de las competencias para estar en sociedad ni para la formación del ser. Desde esta perspectiva los programas curriculares analizados muestran un mayor interés de acuerdo a sus prácticas cotidianas de formación a desarrollar acciones centradas en la transmisión de conocimiento y práctica de estos lo cual centra sus objetivos de formación en el desarrollo de competencias para el saber y competencias para el hacer.

Objetivos de Formación	Prácticas Cotidianas
Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual.	• Brindar al estudiante desde el inicio de la carrera conocimientos básicos. • Estimular y desarrollar la capacidad de análisis lógico - deductivo del estudiante. • Conocer las reflexiones teóricas desde su campo disciplinar.
Construir conocimientos para desarrollar el potencial social.	
Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales.	
Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.	• Aplicación de los conocimientos en las organizaciones del entorno.

Fuente: Matriz de Resultados⁷

Los objetivos de formación aquí presentados hacen relación al listado de competencias que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) expone dentro de su normativa haciendo alusión a la “formación para el saber”; “formación para estar en sociedad”; “formación para el ser” y “formación para el hacer”, estas

Sin embargo, a partir de los postulados de Jerónima Ipland, la formación en los programas curriculares analizados de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales, no es asumida desde una perspectiva integral, pues se están abandonando aspectos clave para la formación del ser humano.

Es claro entonces el interés del MEN al proponer una normativa de formación dentro de las instituciones educativas, sin embargo vale la pena reflexionar acerca del cómo estas normativas han permeado la educación superior, pues los hallazgos en la presente investigación demuestran el poco interés de las estrategias de formación analizadas en cuanto a logro

⁷ Resultado del proceso metodológico de la investigación, donde se analizaron cada uno de los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales, dicha información hace referencia a los programas asignatura de cada uno de los currículos y a información cualitativa y cuantitativa producto de las opiniones de estudiantes, profesores y directivos.



de una formación integral. Sin embargo cabe mencionar que dichos programas se encuentran caracterizados por desarrollar una educación tecnocrática donde prevalecen los saberes instrumentalistas. (Gómez, 2003)

Desde la dimensión de formación se recomienda entonces para la adopción de un modelo de aprendizaje basado en competencias, desarrollar desde la acción docente estrategias de formación que apunten al desarrollo de las competencias expuestas por el Ministerio de Educación. En este orden de ideas para la adopción de un modelo de aprendizaje, Ipland (1998) expone el concepto de formación integral el cual es materializado desde la perspectiva de la normatividad del Ministerio de Educación Nacional, concepto que desde la dimensión de formación contribuye al desarrollo de las siguientes estrategias teniendo en cuenta la realidad de la población estudiada:

delo de aprendizaje focalizar la atención en el desarrollo de competencias docentes que fomenten la formación para estar en sociedad y para la formación del ser. (Villada, 2007)

Dimensión de Pedagogía- Los métodos utilizados por los docentes en el aula de clase.

La práctica pedagógica es el acto concreto por medio del cual se dirige el proceso educativo. En este sentido, se necesita buscar la unidad dialéctica entre la teoría pedagógica y la práctica pedagógica, es decir, crear una praxis, pues la praxis como dice Freire, es la reflexión y la acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo, la reflexión, si es verdadera reflexión, conduce a la práctica; la acción se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica; por lo tanto la praxis constituye la razón nueva de la conciencia oprimida (Freire, 2005).

Objetivos de Formación	Competencias MEN	Estrategias desde la dimensión de Formación – Competencias Docentes
Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual.	Competencias para el saber	• Conocimientos básicos del área • Capacidad para deducir lógicamente soluciones a problemas. • Capacidad para generar síntesis de información encontrada e interpretación de fenómenos.
Construir conocimientos para desarrollar el potencial social.	Competencias para estar en sociedad	• Competencias actitudinales
Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales.	Competencias para el ser	• Responsabilidad social
Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.	Competencias para el hacer	• Capacidad de aplicar la teoría en la realidad

Fuente: Matriz de Contraste

De acuerdo al anterior recuadro, nuevamente se confirma que los programas curriculares analizados, demuestran una atención focalizada al desarrollo de competencias para el saber, descuidando las demás competencias propias de la formación integral.

Desde la dimensión de Formación, se recomienda antes de la adopción del mo-

Como lo menciona Freire, la pedagogía se convierte en el puente entre la teoría y la práctica pedagógica, para ello Mondragón (S.F.) expone esta temática desde la perspectiva de las prácticas pedagógicas, lo cual ofrece de antemano un panorama teórico dentro del cual se pueden determinar cuales fueron las prácticas que se llevan a cabo en los

programas curriculares de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales.

En este orden de ideas Mondragón clasifica las prácticas pedagógicas que fueron sujetas de análisis de la siguiente manera:

Expositivas: Las cuales se dan por medio de: Clase magistral; conferencia; docencia colectiva; docencia tutorial; interrogatorio; demostración y discusión guiada.

Constructivas: Pueden ser: Taller; lectura independiente; estudio de casos; proyectos; problemas y laboratorios

De Profundización: Seminario y líneas de profundización. **Socioeconómicas:** Conversatorios y salidas de campo. **Lúdicas:** Dramatización y juegos.

Desde la perspectiva teórica que expone Mondragón (S.F.), la dimensión de pedagogía identifica las prácticas cotidianas de los docentes en el aula de clase.

A partir de los anteriores métodos, Mondragón (S.F.) habla de estos como

prácticas pedagógicas en las cuales es posible identificar el poco avance que tienen estas dentro del campo del desarrollo del pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Lo presentado en la dimensión de pedagogía corrobora de algún modo lo establecido en la dimensión de formación, la cual coincide en que se aborda poco las competencias para el desarrollo del ser, dentro de las cuales se pueden ubicar aquellas que aportan al desarrollo del pensamiento y la creatividad. Desde la dimensión de pedagogía es posible afirmar que los programas curriculares analizados muestran mayor focalización de sus prácticas cotidianas en actividades de transmisión y fijación de conocimiento por medio de prácticas expositivas, ellas están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo por parte del docente y por esta razón su organización, acción, desarrollo y verificación del trabajo realizado, constituyen la responsabilidad de la labor del profesor.

De acuerdo al postulado de Mondragón (S.F.), dentro de los programas cu-

Métodos	Prácticas pedagógicas-perspectiva teórica	Prácticas Cotidianas
Transmisión y Fijación de Conocimiento	Prácticas Expositivas	- Lectura, escritura y cálculo. - Comprensión básica de conocimientos - Adquisición de conocimientos generales - Reconocimiento de la importancia del marco conceptual en el desarrollo de cada programa. - Integración y deducción de conceptos.
Construcción del Conocimiento Desarrollando el Pensamiento y la Creatividad	Prácticas Lúdicas	Desarrollo de aptitudes y posibilidades personales.
Creación de Ambientes Adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas	Prácticas Constructivas	- Elaboración de Informes orales y escritos - Resolución de problemas, análisis, síntesis y toma de decisiones.
Conocimiento del Entorno para Aplicar lo Aprendido y Desarrollar Competencias	Prácticas de Profundización Prácticas Socioeconómicas	- Aplicación de conceptos en la administración de proyectos - Conocer e identificar diferentes metodologías - Tomar decisiones desde un pensamiento crítico y reflexivo

Fuente: Matriz de Resultados



curriculares analizados se hace necesario implementar prácticas pedagógicas que apunten no solo a la transmisión y fijación del conocimiento y a la práctica de este si no también es necesario abordar desde un enfoque constructivista el desarrollo de la creatividad del estudiante, pues a partir de esto es donde se pueden generar competencias.

En consideración a esta fundamentación teórica, la dimensión de pedagogía recomienda las estrategias pedagógicas necesarias para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias a partir de la realidad de los programas curriculares analizados.

Con relación a la realidad pedagógica abordada en los programas curriculares analizados, la dimensión de pedagogía recomienda realizar esfuerzos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales, las cuales deben implementarse desde una perspectiva lúdica con el fin de

desarrollar el pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Para el diseño y desarrollo de estos métodos, en los docentes se deben desarrollar competencias en el campo de la lúdica y la creatividad que les permitan diseñar métodos pedagógicos que equilibren la formación de los estudiantes.

Dimensión de Metodología – Las Prácticas Metodológicas de los Docentes.

Para abordar la metodología utilizada por los profesores en el aula de clase se hizo necesario clasificar teóricamente los diferentes tipos de metodologías que los estudiantes en un momento dado pudieron llegar a experimentar.

Exposición de temas y clases magistrales

Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos

Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno

Métodos	Características de las prácticas pedagógicas	Estrategias desde la dimensión de Pedagogía – docentes
Transmisión y Fijación de Conocimiento	Prácticas Expositivas: clase magistral, conferencia y la discusión guiada.	- Comprensión básica de conocimientos. - Reconocimiento de la importancia del marco conceptual en el desarrollo de cada programa.
Construcción del Conocimiento Desarrollando el Pensamiento y la Creatividad	Prácticas Lúdicas: Estas prácticas alientan la construcción del conocimiento en contextos divertidos, pero que incluyen un trabajo serio y riguroso y en el marco de unas reglas de participación.	- Destrezas y dinámicas (el desarrollo de aptitudes y posibilidades personales). - Competencia social (asumir responsabilidades, cooperación, iniciativa, creatividad).
Creación de Ambientes Adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas	Prácticas Constructivas: Taller, Lectura independiente, Casuística, Trabajo por Proyectos y Laboratorios.	- Proporcionar retroalimentación. (Resolución de problemas, análisis, síntesis y toma de decisiones) - Habilidades para la negociación y manejo de conflictos. - Competencias para el Desarrollo del Ser - Capacidad para distinguir cuando usar una herramienta dependiendo el tipo de metodología que ésta implementando.
Conocimiento del Entorno para Aplicar lo Aprendido y Desarrollar Competencias	Prácticas Socioeconómicas: El seminario, prácticas de relación universidad – sistema productivo. Prácticas de Profundización: el conversatorio, las prácticas de campo.	- Competencias para el Desarrollo del Hacer. - Reconocer desde ejercicios prácticos su visión profesional, los conceptos y enfoques más importantes del desarrollo profesional. - Toma decisiones desde un pensamiento crítico y reflexivo.

Fuente: Matriz de Contraste

Originadas de las experiencias vividas por el estudiante

En este orden de ideas, la “Exposición de temas y clases magistrales” se presentan como *“aquellas actividades presenciales que reclaman la intervención directa de profesores y alumnos”* (De Miguel, 2005 S.P.), ésta es una tarea académica conjunta de construcción de conocimiento con base en una actitud dialógica y abierta con participación de docentes y estudiantes comprometidos en un mismo propósito, es decir, direccionados en un mismo objetivo: aprender.

De esta forma, diferentes autores pretenden defender la metodología de la clase magistral, teniendo en cuenta que para que de resultados positivos debe tener unos cambios que permitan influir en el estudiante generando un sentido de pertenencia con su propio aprendizaje de forma que no sea solo el profesor quien tenga todo el trabajo y desgaste propios de la clase, generando interacción alumno profesor. (Miñana, 1999; Salinas, 1999)

Desde otra perspectiva se encuentra la “Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos” como otra alternativa metodológica, ésta es considerada como un *“espacio donde se reflexiona, se elabora, se reelabora algo para ser utilizado, cuyas características son: es un aprender haciendo, es una metodología participativa, y permite integrar docencia, investigación y práctica. El proyecto de trabajo se desarrolla en común aunque haya actividades individuales.”* (Rodríguez, 2001, p 163).

Por su parte con el “Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno” hace referencia a un alumno investigador cuando este no se conforma solamente con lo aprendido en el salón de clase o con lo que los docentes le han transmitido, sino que recurre a otras fuentes para ampliar su conocimiento. Investigar es utilizar las herramientas o medios para llegar más y mejor información, contrastar, validar,

comprobar y descubrir formas y conceptos nuevos. (Bruner, 1968)

Teniendo en cuenta otro tipo de metodologías se encuentran las “Originadas de las experiencias vividas por el estudiante”, esta se define como la capacidad de auto-aprendizaje y recalca que esta metodología de enseñanza utilizada en la educación superior se centra en que el alumno adquiera un conjunto de competencias y habilidades básicas para la vida social y unas competencias específicas que le permitan su integración en el sector laboral. (De Miguel, 2005)

En este orden de ideas, es conveniente señalar que resulta de enorme importancia considerar los saberes previos de los estudiantes, la experiencia adquirida y acumulada en su vida personal y sus logros y fracasos en las realizaciones anteriores frente al proceso de aprendizaje. Como señala Vega (2002, p 104) *“la educación a lo largo de la vida implica asumir una perspectiva pluridimensional de la educación por cuanto afecta a los cuatro pilares básicos de la instrucción. Combina el conocimiento formal y no formal, el desarrollo de aptitudes innatas y la adquisición de nuevas competencias. Es decir, afecta el aprender a ser, a hacer (destrezas), pensar (conocer, sabiduría) y vivir (relaciones, socialización, convivencia)”*

De acuerdo a la indagación realizada en las prácticas cotidianas con relación a la dimensión de metodología, es posible establecer que los docentes de los programas curriculares analizados, demuestran un desconocimiento significativo acerca de la utilización de nuevas metodologías que motiven al estudiante al desarrollo de su capacidad investigativa como también de metodologías constructivistas que tengan en cuenta la experiencia del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje.

Desde los postulados de Vega (2002), la dimensión de metodología recomienda desarrollar competencias docentes con el fin de facilitar en ellos el diseño de



Metodologías	Prácticas Metodológicas- Perspectiva teórica	Prácticas Cotidianas
Exposición de temas y clases magistrales	Metodologías de relación directa Estudiante - Profesor	• Clases magistrales • Exposición por parte del docente y lecturas con sus respectivos reportes.
Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos	Metodologías Participativas	• Talleres • Exposición por parte de los estudiantes • Presentación de trabajos escritos --Realización de ensayos • Protocolos • Trabajos grupales • Análisis de Casos
Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno	Metodologías para el fomento de la Investigación	• Participación en conversatorios. • Participación en paneles y debates. • Realización de seminarios
Originadas de las experiencias vividas por el estudiante	Metodologías para el Auto Aprendizaje	• Ejercicios de contrastación empírica • Talleres vivenciales • Trabajos de campo

Fuente: Matriz de Resultados

metodologías activas que le proporcionen habilidades para tener mayor participación dentro del proceso formativo de los estudiantes. En este orden de ideas desde el plano metodológico del proceso educativo los docentes deben desarrollar las siguientes competencias para la adopción de un modelo de aprendizaje.

Dimensión de Didáctica – Los Recursos Didácticos utilizados en el aula de clase.

La didáctica será abordada como la dimensión que interviene dentro del ciclo de formación de un estudiante en una institución; esto exige la explicación del papel de ésta dentro este ciclo, considerando la didáctica como un medio de apoyo que ayuda a materializar el método o pedagogía planteada por el docente. La didáctica se presenta entonces como un componente que interviene dentro de la formación de un estudiante, lo cual debe estar planteado como un objetivo de “formación”, este objetivo como tal se debe materializar a partir de las diferentes estrategias diseñadas por el docente desde lo formativo, pedagógico, metodológico, didáctico y evaluativo. (Spiegel, 2006)

En este orden de ideas Méndez et al, (2007, p 12) dice que “*en sentido técnico*

la Didáctica es la parte de las ciencias de la educación que se ocupa de los sistemas y procedimientos de enseñanza- aprendizaje a partir de la teoría y los métodos educativos”. Considerando esta definición de didáctica, el sentido instrumental de ésta podría localizarse en los artefactos que apoyan los métodos educativos.

Siguiendo con el interés de darle una definición a la Didáctica, Méndez et al, (2007, p 13) citando a Fernández, (2000) aborda conceptualmente esta definición exponiéndola como Métodos, técnicas, tecnología, teorías que constituyen una ciencia aplicada a la formación integral para la aprehensión de la cultura y el desarrollo individual y social del ser humano. Teniendo en cuenta esta idea, la didáctica como herramienta podría considerarse dentro su concepto general como la variable tecnológica que tiene en cuenta diferentes artefactos o ayudas educativas las cuales pueden tener características audiovisuales, virtuales, de tecnología electrónica o simplemente ser artefactos tradicionales como el tablero o las guías de trabajo. Desde esta perspectiva se decide indagar acerca del nivel de utilización de recursos didácticos como el Tablero, las Guías de Trabajo y las Lecturas, los

Metodologías	Prácticas Metodológicas- Características	Estrategias desde la dimensión de Metodología – Competencias Docentes
Exposición de temas y clases magistrales	Metodologías de relación directa Estudiante – Profesor -Actitud Dialógica -Alto Compromiso en el aprendizaje	• Aproximación al contexto conceptual de las áreas del conocimiento y la formación profesional. • Adquisición de habilidades comunicativas, en el nivel oral, escritural así como la capacidad de actuar en las dimensiones de tiempo y espacio. • Apropiación de conocimientos básicos y generales de carácter disciplinar e interdisciplinar • Gestión de la información.
Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos	Metodologías Participativas -Espacio de Reflexión. -Participación. -Se Aprende Haciendo	• Provocador y motivador para la adquisición de conocimiento. • Reflexión inicial sobre la problemática del mundo y la disciplina que se estudia. • Propiciar esquemas de razonamiento. • Elaboración de discursos y posturas.
Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno	Metodologías para el fomento de la Investigación -Trabajo independiente del alumno	• Interés por descubrir e investigar fenómenos propios de la disciplina, interdisciplina y transdisciplina. • Aplicación de conocimientos y comprobación de la validez de los mismos de lo teórico frente a lo práctico. • Diseño de proyectos de interés investigativo. • Capacidad de manejar adecuada y oportunamente la información con fines investigativos. • Descubrimiento del ser para asociarlo con el hacer (integración, asociación y secuencialidad en la construcción del conocimiento).
Originadas de las experiencias vividas por el estudiante	Metodologías para el Auto Aprendizaje -Vivencia -Experiencia	• Utilización de los saberes previos del estudiante en la comprobación y verificación del conocimiento sobre el campo disciplinar. • Capacidad de usar convenientemente las técnicas y herramientas de carácter didáctico.

Fuente: Matriz de Resultados

Recursos Tecnológicos y los Ambientes Virtuales.

De acuerdo a la indagación realizada en la población objetivo fue posible evidenciar la subutilización de los ambientes virtuales de aprendizaje; recursos didácticos como el tablero, las lecturas y los recursos tecnológicos presentan niveles de utilización altos quedando totalmente opacado el uso de los ambientes virtuales. Si bien las ayudas tradicionalistas como el tablero expuestas por Restrepo (2005) hacen parte de una tradición en la enseñanza, Zabalza (2005) expone que es el momento de ex-

plorar nuevas alternativas de enseñanza teniendo en cuenta los nuevos contextos educativos y el actual perfil del estudiante que se encuentra en las aulas de clase. Estos contextos y el nuevo perfil del estudiante exigen explorar el campo de los ambientes virtuales de aprendizaje, desde los cuales Herrera (2006) los caracteriza como entornos en los cuales es posible desarrollar cualquier tipo de enseñanza ya sea presencial, no presencial o mixta.

De acuerdo a la realidad encontrada en los programas curriculares abordados, desde la dimensión de didáctica



Recursos Didácticos	Uso de los Recursos Didácticos – Perspectiva Teórica	Prácticas Cotidianas
Tablero	Ayuda tradicionalista	• Uso alto del tablero para el desarrollo de temas. • Desarrollo de ejercicios por parte del profesor. • Realización de diagramas y gráficos
Guías de Trabajo Y lecturas	Dispositivos para la Experiencia Viva en otros	• Taller dirigido • Análisis y discusión de lecturas y casos. • Trabajos Bibliográficos. • Elaboración de ensayos • Protocolos de lectura. • Manejo de fotografía y edición en el computador.
Recursos Tecnológicos	Dispositivos Automatizantes y Dramatizantes	• Uso del Computador para la aplicación de conceptos. • Videos y Exposiciones audiovisuales. • Uso de software especializado
Ambientes Virtuales	Entornos Informáticos, Digitales e Inmateriales	• Uso del Internet para el desarrollo de consultas. • Correo electrónico para el intercambio de información.

Fuente: Matriz de Contraste

se recomienda explorar mucho mas los ambientes virtuales de aprendizaje como estrategia didáctica para la adopción de un modelo de aprendizaje por competencias, los cuales pueden llegar a ser una fuente generadora de competencias en los estudiantes. En este orden de ideas las estrategias que se presentan desde la dimensión de la didáctica para la adopción de un modelo de aprendizaje se enmarcan dentro de las competencias que deben tener los docentes para la ejecución de dicho modelo.

Desde esta perspectiva, se hace necesario que los docentes apropien mucho más la utilización de los ambientes virtuales para la generación de estrategias didácticas que enfrenten la actual realidad educativa. Para ello en el equipo docente debe desarrollar competencias que le permitan utilizar óptimamente este recurso didáctico.

Dimensión de Evaluación – Como evalúan los Docentes a sus Estudiantes.

Tomando como punto de referencia la aseveración hecha por Zabalza (2005), según la cual la formación universitaria tiene que ser el conjunto de los ámbitos personal, social, intelectual y práctico; la

evaluación necesita ser pensada como un “proceso de recolección de evidencias y de formulación de juicios sobre la medida y la naturaleza del progreso hacia los desempeños requeridos, establecidos en un estándar o un resultado del aprendizaje” (Hagar, Athanasou y Gonczi, 1994, Citado en McDonald, Boud & Gonczi, 1995, p 123). Según McDonald et al (1995), la evaluación es el proceso más vital de la formación profesional ya que con un sistema de evaluación de alta calidad los estudiantes pueden confiar en la calidad de su formación y los empleadores pueden tener confianza en los estudiantes calificados. Desde esta perspectiva de evaluación se decide indagar acerca de: La Evaluación desde el “memorizar definiciones formulas o contenidos”, “generación de ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos”, “aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos” y “consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones”.

En este orden de ideas, el “memorizar definiciones formulas o contenidos” está enmarcado dentro de la evaluación de hechos o datos, es decir, del aprendizaje factual. Dentro de este modelo evaluativo

Recursos Didácticos	Uso de los Recursos Didácticos – Características	Estrategias desde la dimensión de la Didáctica – Docentes
Tablero	Ayuda Tradicionalista • El uso pertinente de este recurso depende de la circunstancia • Ayuda a los estudiantes a realizar seguimiento a la clase	• Sistematización y Orden. • Expresión oral y corporal
Guías de Trabajo Y lecturas	Dispositivos para la Experiencia Viva en otros • Brindan ejemplos a los estudiantes	• Capacidad de formular preguntas y guías para análisis de las lecturas. • Capacidad de análisis Vivencial. • Capacidad de seleccionar la bibliografía pertinente. • Capacidad de hacer seguimiento a lecturas. • Capacidad de interpretación de análisis, de crítica.
Recursos Tecnológicos	Dispositivos Automatizantes y Dramatizantes Simula situaciones	• Habilidad y confianza para el manejo del computador. • Capacidad de selección de material audiovisual. • Tener conocimiento del software de aplicación. • Conocimiento de los medios virtuales. • Entender la pertinencia del uso de los medios virtuales. • Capacidad de conocer teóricamente un fenómeno y posteriormente abordarlo en un contexto de experimental (laboratorio).
Ambientes Virtuales	Entornos Informáticos, Digitales e Inmateriales	• Conocer la pertenencia del uso del Internet. • Reconocer las ventajas pedagógicas de la educación virtual.

Fuente: Matriz de Resultados

se tienen en cuenta algunas estrategias y técnicas formales de evaluación como las pruebas de respuesta breve y de complementación. También llamadas de afirmación incompleta, en esta categoría las preguntas se responden mediante una palabra, frase, número o símbolo, distinguiéndose las de complementación, por la manera como se presenta el contexto. Se usa cuando se quieren examinar ciertos objetivos que implican memorización de datos, como terminología, eventos específicos, principios.

La “generación de ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos” se agrupa dentro de las estrategias evaluativas del conocimiento conceptual dentro del cual debe existir una evaluación de conceptos. El aprendizaje conceptual cuenta con la característica de adquirirse relacionando los conceptos con los conocimientos pre-

vios, es decir, la enseñanza de conceptos sólo podrá ser eficaz si se parte de estos últimos y se logra activarlos y conectarlos adecuadamente con el material de aprendizaje.

El “Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos” como modelo de evaluación se encuentran las técnicas y estrategias formales de evaluación como las pruebas de ejecución. Las cuales consisten en el diseño de una actividad real o simulada en donde los discentes ejecutan las habilidades técnicas o aplican conocimientos aprendidos. Estas pruebas son útiles para evaluar contenidos procedimentales, plantean situaciones menos artificiales que las pruebas escritas y evalúan en contextos muy próximos a los reales.

El “consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones” propone un



modelo evaluativo que utiliza técnicas y estrategias semiformales como: Ejercicios y prácticas que los alumnos realizan en clase. Esto se hace con el fin de valorar el nivel de comprensión o ejecución de los discentes, se pueden realizar de manera individual o en situación de aprendizaje cooperativo, pretende dar a los alumnos la oportunidad para que profundicen sobre determinados conceptos o procedimientos de manera que logren aplicarlos, reflexionarlos o discutir sobre ellos; tareas que los profesores encomiendan a sus alumnos para realizarlas fuera de clase. Estas pueden ser desde ejercicios, solución de problemas, visitas a lugares determinados hasta trabajos de investigación, etc.

A partir de estos modelos evaluativos, se indagó acerca de la aplicación de estos en los programas curriculares de las facultades de Administración y Ciencias Exactas y Naturales.

De acuerdo a la indagación realizada en los programas curriculares objetos de estudio, es posible evidenciar la poca innovación que se tiene en la evaluación del aprendizaje factual; las prácticas cotidianas de evaluación demuestran el uso tradicional de la evaluación escrita.

Desde la perspectiva del aprendizaje factual, la dimensión de evaluación recomienda desarrollar nuevas prácticas de evaluación que puedan llegar a ser mucho más efectivas que las que actualmente se vienen desarrollando dentro de este campo. Con relación a esto, se deben desarrollar estrategias que apunten al desarrollo de competencias de los docentes en el campo de la evaluación que les brinden a éstos las herramientas para la implementación de diferentes modelos evaluativos de acuerdo a los contextos de aprendizaje en el que se encuentre el estudiante.

5. Metodología

Para el desarrollo de la investigación se formuló un diseño flexible, emergente y participativo. Flexible, porque un diseño no puede ser estático, sino que puede variar en función de las acciones que se llevan a cabo (Ferrerres, 1997). Las decisiones están abiertas a cuantas modificaciones sean necesarias en función de las exigencias del proceso de investigación; emergente, porque se desarrolla y evoluciona a lo largo de la investigación

Modelos Evaluativos	Modelos Evaluativos Perspectiva Teórica	Prácticas cotidianas
Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos	Evaluación del Aprendizaje Factual	• Evaluaciones Escritas. • Exámenes Escritos y Orales.
Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones	Evaluación Semi informal	• Talleres de discusión. • Trabajos Prácticos de Investigación. • Consulta bibliográfica. • Ensayos • Exposiciones • Conversatorios y debates • Análisis de casos con sustentaciones
Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos	Evaluación del Aprendizaje Conceptual	• Tormenta de ideas. • Mesas Redondas. • Sustentaciones. • Dialogo de saberes
Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.	Evaluación de Contenidos Procedimentales	• Ejercicios de simulación • Aplicación de modelos. • Informes de visitas empresariales. • Investigación de campo.

Fuente: Matriz de Resultados

Modelos Evaluativos	Modelos Evaluativos Características	Estrategias desde la dimensión de Evaluación – Competencias Docentes
Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos	Evaluación del Aprendizaje Factual Evalúa cifras, hechos, datos específicos	• Capacidad para determinar los logros de los estudiantes e identificar problemas para proporcionar apoyo adicional a los estudiantes. • Dominio y pleno conocimiento de los objetivos y conocimientos de las asignaturas que imparte.
Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones	Evaluación Semi informal Ejercicios y practicas en clase	• Habilidad para propiciar el trabajo independiente y contribuir a la consolidación, sistematización, profundización y generalización de los conocimientos.
Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos	Evaluación del Aprendizaje Conceptual El estudiante relaciona conceptos	• Capacidad para elaborar en forma adecuada y de acuerdo de al tipo de aprendizaje, la evaluación. • Creatividad y habilidad para aplicar la evaluación no formal. • Habilidad para el mejoramiento del proceso mediante la comprensión del mismo y la búsqueda de soluciones a través de la reflexión, el compromiso, el dialogo, la participación y la cualificación de los sujetos que la realizan.
Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.	Evaluación de Contenidos Procedimentales El estudiante simula situaciones reales	• Capacidad para hacer análisis retrospectivo acerca de los procesos, programas o productos acabados a fin de determinar de modo fundamental la utilidad y eficiencia del proceso, por lo general en comparación con otros. • Capacidad para evaluar de acuerdo a las competencias

Fuente: Matriz de Resultados

Guba (1989); citado por Meneses (2007, p 331); participativo, porque cada una de sus fases que se llevaron a cabo, se realizaron entre todos los miembros del equipo de investigación y entre los implicados. El diseño de la investigación sirvió para concretar sus elementos, discutir cada uno de sus apartados y, al mismo tiempo, para “delimitar”, inicialmente, la investigación.

5.1 Desarrollo de la investigación

La primera parte la investigación, respondió a la realización de tres acciones claramente definidas.

A-Construcción de Referente Teórico: identificación de categorías y conceptualización

B-Diseño de Instrumentos y Recolección de Información: Tales como, docu-

mentos de los programa asignatura⁸ de cada uno de los pregrados.

C-Análisis de Información: construir una matriz llamada “*Matriz programa asignatura*”, en la cual quedo consignado por dimensión y de acuerdo a los ítem analizados, las diferentes prácticas que se encuentran consignadas en los programas asignatura a nivel de pedagogía, metodología, didáctica, evaluación y formación.

8 El programa asignatura, es un documento escrito entregado al inicio de semestre por parte del profesor a los estudiantes; dicho documento contiene los temas y sub. temas a desarrollar en el trascurso del semestre, los objetivos de la asignatura, formas de evaluación, metodología y bibliografía. El programa asignatura permite al estudiante contextualizarse respecto a la asignatura que cursará y realizar seguimiento continuo al cumplimiento de los objetivos



Es importante resaltar que en cada una de las dimensiones investigadas (Pedagogía, Metodología, Didáctica, Evaluación y Formación), fueron analizadas alrededor de unos ítems; dichos ítems fueron:

Dimensión de Pedagogía – Ítems: a). Transmisión y fijación de conocimiento; b). Construcción de conocimientos desarrollando el pensamiento y la creatividad; c). Creación de ambientes adecuados para que el alumno aprenda según sus capacidades y expectativas y d). Conocimiento del entorno para aplicar lo aprendido y desarrollar competencias

Dimensión de Metodología – Ítems: a). Exposición de temas y clases magistrales; b). Participación, reflexión, planteamiento de preguntas y argumentos; c). Desarrollo de la capacidad investigativa del alumno y d). Originadas de las experiencias vividas por el estudiante.

Dimensión de Didáctica – Ítems: a). Tablero; b). Guías de trabajo y lecturas; c). Recursos tecnológicos (Proyector multimedia, proyector de acetatos, videos) y d). Ambientes virtuales (Chat, aulas virtuales, correo electrónico, otros)

Dimensión de Evaluación – Ítems: a). Memorizar definiciones, fórmulas o contenidos; b). Consultar sobre temas específicos para exponer sus opiniones; c). Generar ideas, proponer alternativas y sustentar argumentos y d). Aplicar competencias para solucionar problemas en diversos contextos.

Dimensión de Formación – Ítems: a). Desarrollar competencias académicas y el potencial intelectual; b). Construir conocimientos para desarrollar el potencial social; c). Desarrollar la personalidad, autonomía, el potencial afectivo y los valores personales y d). Permitir aplicar el conocimiento para desempeñarse en su medio laboral.

5.2 Diseño metodológico y trabajo de campo

Se emplearon, las siguientes técnicas para la recolección de información: entre-

vistas semi estructuradas, encuestas, y revisión documental. Esta diversidad de técnicas en una investigación de alto alcance constituye una garantía de calidad, validez y confiabilidad en la investigación realizada.

Con relación al trabajo de campo en esta fase se pone la puesta en acción del diseño de investigación. Abarcó todo el trabajo y tuvo como objetivo la obtención de los datos en función de los objetivos propuestos, por lo que se hizo necesario el desarrollo de las siguientes acciones:

- Recogida de información mediante los instrumentos propuestos
- Participación en el proceso de investigación
- Favorecer procesos de discusión con los sujetos implicados, trabajo que se refleja en los diálogos propuestos a través de los conversatorios.

5.3 Definición de las técnicas y la elaboración de instrumentos

La guía diseñada para la encuesta a estudiantes se estructuró con base en categorías previas, que recogían la intencionalidad del estudio y que posibilitaron el acceso a la información sobre las estrategias pedagógicas, metodológicas, didácticas, evaluativas y de formación utilizadas en el aula de clase por parte de los docentes.

El trabajo de campo de la investigación, se enfocó en aplicar una encuesta a los estudiantes de los pregrados pertenecientes a los programas de Administración de Empresas ciclo diurno y nocturno, Administración de Sistemas Informáticos, Gestión Cultural y Comunicativa, Matemáticas e Ingeniería Física. Debido a la naturaleza de la investigación, fue necesario dividir a los estudiantes de las carreras en estratos para lograr un proceso de recolección de información adecuado, obteniéndose la muestra mediante la técnica del muestreo aleatorio estratificado.

Con relación a la aplicación de los instrumentos y análisis de los datos cua-

litativos se programó la realización de un panel con informantes claves en el cual se invitó a los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y Facultad de Administración de la Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales, que habían obtenido las mejores calificaciones en el proceso de evaluación docente que hace la Universidad, con este panel moderado se pretendió indagar sobre las estrategias y prácticas que utilizaban dichos profesores, desde la preparación hasta el desarrollo de sus clases. Posteriormente se llevó a cabo un conversatorio en el cual se invitaron a los Directores de Departamento, Directores de Carrera y el Director Académico de la Universidad para que dialogaran respecto a las estrategias metodológicas, pedagógicas, didácticas, evaluativas y de formación empleadas en sus Departamento. Con relación a los docentes y la aplicación de la guía de entrevista se determinó que era necesario realizar entrevistas semi estructuradas con profesores de cada una de las carreras de interés para la investigación, con el fin de complementar la información; se decidió entrevistar a dos profesores por carrera.

A partir del proceso de categorización, se dio paso al proceso de complementación de información por los investigadores; la complementación fue realizada con todos los insumos obtenidos: Matriz programa asignatura, cuadro de resultados estadísticos, entrevistas semi estructurada a los docentes, panel con informantes clave y conversatorio; con este proceso de complementación final se buscaba relacionar la información obtenida y realizar los respectivos análisis e interpretaciones.

Del resultado de este proceso se obtiene una *Matriz de resultados finales*, donde se logra determinar las características de los procesos pedagógicos, metodológicos, evaluativos, didácticos y de formación que se llevan a cabo en los pregrados de interés para la investigación en cada una de las dimensiones analizadas; se infirieron las competencias estudiantiles

y docentes que se desarrollan y que se tienen para poder llevar a acabo las prácticas que en cada una de las dimensiones se encontraron.

6. Hallazgos importantes

Existe un desconocimiento por parte de los profesores de lo que es la práctica pedagógica, del significado que ella contiene en el proceso de formación de los estudiantes, y por el contrario se privilegia la transmisión de conocimientos y de evaluación en la indagación de los contenidos, como testimonio inobjetable la presencia de la clase magistral y el uso del tablero, en un ejercicio de dominancia.

Muy a pesar de los avances en las TIC's, éstas no son de un uso importante dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje, o dicho de otro modo, que comparte el grupo de diálogos de saberes, hecho este que demarca distancias con los estudiantes en el sentido mismo que estos son cada vez más informatizados, o más dependientes de los recursos tecnológicos, como el chat, blogs, virtualidad y otros.

Otro hecho significativo que arroja esta investigación, es el descuido que se presenta en la elaboración de los diferentes programas asignatura que fueron estudiados, ya que en dichos programas que son los que finalmente se entregan a los estudiantes, no describen claramente la pedagogía que se busca desarrollar, la metodología que se hace en el desarrollo mismo del curso, los recursos didácticos son poco mencionados y sólo hay mayor presencia de la forma evaluativa, ya que es la parte que más preocupa a los estudiantes.

Los programas curriculares de la facultad de administración privilegian un enfoque de tipo saber hacer en contexto, vivencial, participativo y grupal ello caracteriza estas prácticas como un enfoque constructivista dentro del cual se forman competencias a partir de acciones entre grupos y relaciones entre sus miembros.



No se percibe por parte de los profesores, un conocimiento claro de lo que es un proceso de formación por competencias, y de que manera ellos pueden llevarlo a cabo, es más un proceso intuitivo y de buenas intenciones.

Desde la Dimensión de Formación, los programas curriculares analizados muestran un mayor interés de acuerdo a sus prácticas cotidianas de formación a desarrollar acciones centradas en la transmisión de conocimiento y práctica de estos lo cual centra sus objetivos de formación en el desarrollo de competencias para el saber y competencias para el hacer.

De acuerdo a la perspectiva teórica abordada, la formación no es asumida desde una visión integral, pues se están abandonando aspectos clave para en la formación del ser humano.

Los actuales hallazgos en la presente investigación demuestran la desfocalización de las estrategias de formación dentro de los programas curriculares analizados con respecto a la concepción de formación integral manejados a nivel institucional. Sin embargo cabe mencionar que dichos programas se encuentran caracterizados por desarrollar una educación tecnocrática donde prevalecen los saberes instrumentalistas lo cual puede incidir directa o indirectamente en el desarrollo de los objetivos de formación.

De acuerdo a la indagación teórica realizada en la Dimensión de Pedagogía es posible identificar el poco desarrollo que tienen las prácticas pedagógicas que fomentan el pensamiento y la creatividad en los estudiantes.

Desde la dimensión de pedagogía se identifica que los programas curriculares analizados muestran mayor focalización de sus prácticas cotidianas en actividades de transmisión y fijación de conocimiento por medio de prácticas expositivas, ellas están centradas fundamentalmente en la dirección y conducción del trabajo por parte del docente y por esta razón su organización, acción, desarrollo y verifica-

ción del trabajo realizado, constituyen la responsabilidad de la labor del profesor.

Dentro de los programas curriculares analizados se hace necesario implementar prácticas pedagógicas que apunten no solo a las transmisión y fijación del conocimiento y a la práctica de este si no también es necesario abordar desde un enfoque constructivista el desarrollo de la creatividad del estudiante, pues a partir de esto es donde se pueden generar competencias.

Los docentes de los programas curriculares analizados, demuestran un desconocimiento significativo acerca de la utilización de nuevas metodologías que motiven al estudiante al desarrollo de su capacidad investigativa como también de metodologías constructivistas que tengan en cuenta la experiencia del estudiante en el desarrollo de su aprendizaje.

Fue posible evidenciar la subutilización de los ambientes virtuales de aprendizaje; recursos didácticos como el tablero, las lecturas y los recursos tecnológicos presentan niveles de utilización altos quedando totalmente opacado el uso de los ambientes virtuales.

7. Recomendaciones para la Universidad

Se debe fortalecer las dimensiones de formación, pedagogía, metodología, didáctica y de evaluación, desde los principios de la reforma académica; esto implica un conocimiento expreso y claro de cada uno de ellos y transformarlos en el proceso de diálogo de saberes.

Se recomienda que los profesores que tienen una buena calificación en la evaluación de cursos y docentes y los que son distinguidos como docentes meritorios, transfieran dichas prácticas al resto de profesores, de múltiples formas, como: plan padrino, conversatorios, testimonios, foros y otros.

Con relación a la realidad pedagógica abordada en los programas curriculares analizados, se recomienda realizar esfuerzos para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas actuales, las cuales deben implementarse desde una perspectiva lúdica con el fin de desarrollar el pensamiento y la creatividad de los estudiantes. Para el diseño y desarrollo de estos métodos, en los docentes se deben desarrollar competencias en el campo de la lúdica y la creatividad que les permitan diseñar métodos pedagógicos que equilibren la formación de los estudiantes.

Desde la dimensión pedagógica y de formación es recomendable iniciar esfuerzos en repensar la práctica pedagógica en el ámbito universitario con miras a equilibrar la formación por competencias, ello desde lo que Nussbaum (2008) llama una “educación humanística” en la cual se configuren en la metodología cotidiana elementos que promuevan el pensamiento crítico tanto en docentes como en estudiantes.

Se evidencia la poca innovación que se tiene en la evaluación del aprendizaje factual; las prácticas cotidianas de evaluación demuestran el uso tradicional de la evaluación escrita. Desde la perspectiva del aprendizaje factual, la dimensión de evaluación recomienda desarrollar nuevas prácticas de evaluación que puedan llegar a ser mucho más efectivas que las que actualmente se vienen desarrollando dentro de este campo.

Al considerar la realidad epistemológica en la cual se encuentran inmersos los programas curriculares de las dos facultades estudiadas, se recomienda que el futuro modelo de competencias conserve un equilibrio entre lo que en este documento de abordó como proyecto operativo y proyecto académico, pues aunque los programas presentan diferencias por su misma epistemología, ninguno de ellos puede enfocarse en una sola perspectiva de competencia ya que las dos contribuyen a lo que actualmente dentro de la universidad se concibe como competencia.

Bibliografía

- Barnett, Ronald. (2001). *Los Límites de la Competencia: El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa Editorial.
- Bruner, Jerome. (1968). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Campo, Rafael; Restrepo, Mariluz. (1999.) *Formación Integral: Modalidad de Educación Posibilitadora de lo Humano*. Facultad de Educación. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Chomsky, Noam. (1997). *Problemas Actuales en Teoría Lingüística: Temas teóricos de gramática generativa*. México: Siglo XXI Editores
- De Miguel, Mario. (2005). *Texto Modalidades de Enseñanza Centradas en el Desarrollo de Competencias*. Universidad de Oviedo.
- Ferreres, Vicente. (1997). *El desarrollo profesional del docente. Evaluación de los planes provinciales de formación*. Barcelona: Oikos- tau.
- Freire, Pablo. (2005). *Pedagogía del Oprimido*. Mexico: Segda Editores S.A.
- Gardner, Howard. (1994). *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Mexico. Fondo de Cultura Económica
- Gomez, Jairo Hernando. (2003) *La Formación de los sujetos sociales en la escuela. Revista Colombiana de Educación*. n° 45, p 186 Bogotá.
- Gonzales, Luis Eduardo; Larrain, Ana Maria. (2006) *Formación universitaria basada en competencias. Currículo universitario basado en competencias*. Barranquilla: Universidad del Norte.



- Habermas, Jürgen. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid: Editorial Taurus.
- Herrera, Miguel Ángel. (2006). Consideraciones para el diseño didáctico de ambientes virtuales de aprendizaje: una propuesta basada en las funciones cognitivas del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 38/5. p 2-19.
- Iplant, Jeronima. (1998). *El concepto de "Bildung" en el Neohumanismo Alemán*. Hergue: Editora Andaluza.
- Meneses, Gerardo. (2007). *Diseño y fases de la investigación*. Universitat Rovira i Virgili.
- Méndez, Raizabel; De Jesús, María Inés; Andrade, Raiza; Martínez, Don Rodrigo. (2007). Didáctica: Docencia y Método. Una Visión Comparada entre la Universidad Tradicional y la Multiversidad Compleja. *Revista de Teoría y Didáctica de la Ciencias Sociales*, n° 012, pp. 9-29.
- McDonald David; R; Boud, John Francais; Gonczl Andrew. (1995). *Nuevas Perspectivas sobre la evaluación*. París: UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *VISION 2019-EDUCACION propuesta para discusión. Documento #4*. Bogotá.
- Miñana, Carlos. (1999). Pensar la docencia como proyecto. Hacia una docencia más reflexiva. IV Congreso de profesores de la Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 3 de Febrero de 2008. En http://www.una.edu.co/red/docs/pensar_docencia_proyecto.pdf.
- Mondragón, Hugo. (S.F.). Prácticas pedagógicas en la universidad para la construcción de ambientes de aprendizaje significativo. Asesor Pedagógico. Vicerrectoría Académica. Universidad Javeriana de Cali. Colombia. Consultado el 5 de marzo de 2008. En http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fportales.puj.edu.co%2Fdidactica%2FSitio_Docencia%2FContenido%2FDocumentos%2FPrcticas_pedagogicas.doc&ei=q4UyT4qRCZPgqgflYyxAw&usq=AFQjCNEA-o9O8w-17Sgww9bjJefJmoaXxg
- Nussbaum C. Martha. (2001). *El Cultivo de la Humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello.
- Nussbaum C. Martha. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Kntz Editores.
- Nussbaum C. Martha. (2008). *Paisajes del Pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Madrid.
- Palacios, Marco. (2003). *Hacia la innovación institucional en la Universidad Nacional: Propuesta del rector Dr Marco Palacios*. Bogotá: Rectoría.
- Restrepo, Eduardo. (2005). *Pedagogía, Didáctica, Educación; Elementos; Propuesta de Autoformación*. Pereira Colombia: Comunicación Gráfica.
- Rodríguez, José Gregorio. (2001). *El Estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en Colombia*. Capítulo V. El estado de la enseñanza de la formación en gestión y política educativa en América Latina. Buenos Aires: UNESCO.
- Rodríguez, S. Hernando. (2007). *El paradigma de las competencias hacia la educación superior*. Revista facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión. Vol XV n° 001.
- Salinas, Jesús. (1999). *Enseñanza Flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación*. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, N°10.
- Samarach, Francisco. (1964). *Obras Completas de Aristóteles*, Traducción Madrid: Editorial Aguilar. Citado por Rodríguez, S. Hernando (2007) El paradigma de las competencias hacia la educación superior. Revista facultad de ciencias económicas: investigación y reflexión. Vol XV n° 001
- Spiegel, Alejandro. (2006). *Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Torres, Edgar. (2002). *El concepto de competencia: una mirada interdisciplinar*, Sociedad Colombiana de Pedagogía SOCOLPE. Bogotá. Editorial Alejandría Libros.
- Universidad Nacional de Colombia – UNC. Vicerrectoría Académica. (2004). *La reforma académica que requiere la Universidad Nacional de Colombia*. Rectoría. Bogotá: Unibiblos.
- Universidad Nacional de Colombia – UNC (2005a). *La reforma académica de la Universidad Nacional de Colombia preguntas y respuestas*. Bogotá: Rectoría, 2005a.

- Universidad Nacional de Colombia – UNC (2005b). *Reforma Académica: ¿En qué va el debate?* Bogotá: Unibiblios, 2005b.
- Vega, Leoncio. (2002). *Claves de la Educación Social en Perspectiva Comparada*. Salamanca: Editorial Hespérides.
- Villada, Diego. (1997). *Evaluación integral de los procesos educativos*. Manizales: Artes Gráficas Tizán.
- Villada, Diego. (2001). *Introducción a las Competencias*. Manizales: Artes Gráficas Tizán.
- Villada, Diego. (2005). *Currículo por Competencias*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia, sede Manizales.
- Villada, Diego. (2007). *Competencias*. Manizales: Sintagma.
- Yañez, Jaime; Fonseca, María Angélica. (2005). Teorías y narraciones sobre la educación moral. *Revista Colombiana de Educación*, N° 18.
- Zabalza, Miguel Ángel. (2005). Didáctica Universitaria. Universidad de Santiago de Compostela. Conferencia pronunciada en la Universidad Javeriana de Cali el 9 de Febrero de 2005.



Lenguajes del poder. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?¹

LUCÍA MORENO MEDINA², LUZ MARY VARGAS PLAZAS³

OLGA LUCÍA CONDE MASÍAS⁴

Consideración⁵

Resumen

Este artículo surge al detenerse en el estudio que se ocupó de identificar qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase y la incidencia que en ello tiene el lenguaje del poder educativo. Estudio que se realizó a través de las aproximaciones teóricas a la subjetividad de autores como Foucault, Meirieu, Zemelman, Freire, y Galeano, enriquecidas con las voces de los docentes e investigadores del Magister. La investigación parte de las observaciones realizadas en las instituciones educativas *La Victoria* y *San Alfonso* en Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva, ubicadas en el Departamento del Huila; la reflexión se hizo entre julio de 2010 y junio de 2012, desde la óptica de la educación en la secundaria. Para ello, se acudió al diseño metodológico cualitativo y se emplearon como estrategias metodológicas, las pertinentes para un estudio con enfoque hermenéutico y descriptivo. A raíz de la necesidad de tener una visión histórica, pedagógica, política y social de los lenguajes que a diario forman sujetos en el aula de clase, se descubre que la preocupación de la educación debe ser la de lograr una sociedad que aprecie, comprenda, motive y forme a la juventud con ideales autónomos y emancipadores que le permitan comprender y asumir posturas responsables frente a la sociedad, a la vida y el medio ambiente. Pero, ¿Qué dinámicas del lenguaje se operan en el aula para la formación de sujetos? La evidencia sugiere que si bien hay una orientación a construir una noción de futuro -en algunos casos como modificación del presente, en otros casos como continuidad del mismo- la propuesta sigue siendo la de entregarle a la sociedad jóve-

1 Recibido: mayo 15 del 2012. Aceptado: junio 17 del 2012.

2 Lucía Moreno Medina. Docente de la Institución Educativa Jenaro Díaz Jordán del municipio de Garzón –Huila–. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana. Aspirante a magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: luzmarvp@hotmail.com. lum01023@yahoo.es

3 Luz Mary Vargas Plazas. Docente Directiva del INEM de Neiva. Licenciada en Administración Educativa de la Universidad Surcolombiana, Especialista en Administración de Empresas Universidad Antonio Nariño. Aspirante a magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: luzmarvp@hotmail.com

4 Olga Lucía Conde Masías. Docente de la Institución Educativa La Victoria, del municipio de Villavieja, departamento del Huila. Nacionalidad colombiana. Licenciada en Lingüística y Literatura de la Universidad Surcolombiana. Aspirante a magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo Electrónico: luzmarvp@hotmail.com olucomas5@hotmail.com

5 Miguel Alberto González González. Docente e investigador Universidad de Manizales-Colombia. Director General de la investigación cuyo tema central "Lenguajes del poder" se viene situando como un ámbito de del pensar los lenguajes dentro de sus propuestas investigativas en Latinoamérica.

nes preparados académicamente para superar las pruebas de Estado, las cuales contribuyen a definir un futuro profesional, o seres individualmente entrenados para alcanzar el éxito.

Palabras clave: Sujetos, poder, lenguaje, docente, discurso, educación.

Languages of the power. What type is forming subject to the company from the classroom?

Abstract

This article comes to a halt in the study that dealt with identifying what type of subject is being formed for society from the classroom and the impact that it has the power of language education. Study conducted by the theoretical approaches to the subjectivity of authors such as Foucault, Meirieu, Zelman, Freire, and Galeano, enriched with the voices of teachers and researchers of the Magister. The research part of the observations made in educational institutions in The Victoria and San Alfonso in Villavieja, Jena-ro Díaz Jordán in Garzón, and the INEM Julián Motta Salas, located in the department of Huila, the reflection is made between July 2010 and June 2012, from the perspective of education in high school. To do this, they resorted to qualitative methodological design and methodological strategies were used as the study relevant to a hermeneutic and descriptive approach. Following the need for a historical, educational, political and social languages that are daily subject in the classroom, it is found that the concern of education should be to achieve a society that appreciates, understands, motivate and train youth with autonomous and emancipator ideals that help you understand and assume positions accountable to society, to life and the environment. But what language dynamics operating in the classroom to the formation of subjects? Evidence suggests that while there is an orientation to construct a notion of future-in some cases as a modification of this, in other cases as a continuation of the same, the proposal is still to give to the young society academically prepared for the trials of State, which help define a career, or beings individually trained to succeed.

Keywords: Subjects, power, language teaching, speech, education.

1. A manera de introducción

En el aula de clase es indudable cómo el lenguaje ha adquirido y ejercido poder en las diferentes organizaciones y sobre los individuos. Pero la identificación del tipo de sujeto que se está formando para la sociedad desde el aula de clase, fue un verdadero reto para la línea de investigación *Alternativas Pedagógicas* y para el macro proyecto *Lenguajes del Poder*. Por lo tanto, la investigación ha de ser apreciada como una vía a recorrer, un horizonte a descubrir, una fuente de posibilidades creativas a compartir.

Investigar qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula, llevó a auscultar todos los estudios posibles que al respecto existían en el universo académico y científico, para así tener un punto de referencia con el que se abordara el tema en el contexto internacional, nacional y regional.

Diversos autores con investigaciones especializadas, ofrecieron una perspectiva de interpretación y estudios de casos específicos que permitieron tener un referente de base teórica importante para la investigación, sin embargo, la inves-



tigación realizada, por estar inmersa en el macro-proyecto de Los Lenguajes del Poder, contó con una fuente que lo nutrió como fundamento pero también como antecedente, y fue el trabajo del investigador Miguel Alberto González González.

2. Problematicación

Es perentorio definir el influjo del discurso del docente en la escuela, en el aula, para reparar o reforzar comportamientos, más aún cuando esos comportamientos redundan en la convivencia y forman a los estudiantes-sujetos. La idea de estudiar los discursos surgió para reconocer el carácter de las diversas formas de coyuntura colectiva y sus riesgos de cimentar el poder, sin que se llegue a situaciones problemáticas de comportamiento indeseado en el aula, por ejemplo.

Es en el eclipsamiento del sujeto que se destaca este problema; pues dentro del análisis histórico y social clásico, se ha venido cuestionando por nuevos discursos y teorías sociales generadores de perspectivas epistemológicas y propuestas metodológicas que reivindican el polo subjetivo de los procesos sociales y de la acción colectiva. Por ello, a las investigadoras les interesó saber hasta qué punto en la educación de sus instituciones se plantea el deseo de asumir una visión histórica, política y social de los lenguajes que manejan los docentes y su influencia en la formación de sujetos autónomos y capaces de asumir posturas más humanas, más ciudadanas.

Es así como surgió la pregunta que guió el desarrollo de la investigación; ¿Qué tipo de sujeto-estudiante se está formando para la sociedad en las instituciones *La Victoria* y *San Alfonso* en Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva, Huila? aunque por estar enfrentando un estudio cualitativo, esta pregunta se ha de ir precisando y profundizando, como se podrá notar a través de este artículo.

3. El tema: su importancia

Como actores de esta dinámica educativa, recordamos a Romano (2007, 2) bien cuando expone: “El lenguaje le da forma al mundo. La palabra es el primer ejercicio del poder. Pero como es bien sabido, el lenguaje permite también frases y razonamientos contradictorios o absurdos, consciente de su poder creador”. Y lejos de una afirmación maniquea y de acuerdo a lo planteado por Vicente Romano, la palabra permite la comunicación social y la realización lingüística de relaciones sociales; es decir, permite la interacción social con las experiencias de vidas individuales.

Entendiendo el lenguaje como un proceso histórico, se aprecia cómo ha sido protagonista de la evolución del hombre, su organización sociopolítica y el desarrollo de las comunidades, permitiendo de esta manera la construcción del conocimiento. Es indiscutible que la infinidad de recursos, estrategias y posibilidades que ofrece el uso de la palabra exceden en demasía cualquier otra forma de expresión. Y lo que para unos es una simple “representación gráfica de los sonidos” para otros sigue siendo el más importante elemento de comunicación.

Finalmente, se hizo necesario explorar, reconocer y potenciar los tipos de sujetos emergentes de la educación media. ¿Cuáles formas de relación, de acción y de pensamiento están generándose desde la multiplicidad de prácticas educativas populares? Y de ello, se hace mención en este artículo.

4. Objetivos

El objetivo general de la investigación consistió en “Identificar qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase en las instituciones huilenses *La Victoria* y *San Alfonso* en Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva”. Además, se

contemplaron como objetivos específicos los siguientes:

- Desde los discursos de profesores y estudiantes encontrar elementos formativos de interés común.
- Identificar qué tipo de sujeto piensan los profesores que están entregando a la humanidad.
- Caracterizar los lenguajes del poder que los profesores replican.
- Reconocer qué tipo de pensamiento están forjando los docentes a sus estudiantes.

5. Abundando por la teoría

El epistemólogo Zemelman, llevó a las autoras a cuestionar su servicio como docentes e investigadoras en cuanto a qué tipo de sujeto se está instituyendo para la sociedad desde el aula de clase, y de allí identificar el tipo de acciones o eventos que inciden para que las actuales generaciones se comporten o actúen como lo hacen.

Para dilucidar ese interrogante, se piensa partir de la realidad, comenzando por las docentes participantes como autoras, quienes hacen una mirada interior a su quehacer, así como del papel jugado para que en sus aulas de clase se fomente el rescate del “sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo” (Zemelman, 1998, 154).

La problematización de la propuesta zemelmiana es de esperarse, máxime que Hugo Zemelman invita a ello como una condición del pensar y razonar, así como a un ejercicio autocrítico que se desprende permanentemente de su vida y obra. Por otro lado, y aterrizando esta postura en la presente investigación, el hecho de escuchar a los estudiantes (a los que demuestran interés y a los que no, pues no se concibe una visión globalizada con respecto a que todos los estudiantes no tienen un sentido de vida –por ejemplo-) para luego llegar a dar una apreciación del

tipo de sujeto que se genera en las instituciones, requirió mucho de Zemelman.

Janne Teller, en su novela *Nada*, plantea una situación muy parecida o similar al tema que nos compete en esta propuesta; por ello, consideramos pertinente traerla a colación para tratar de entender el mundo interior, subjetivo de nuestros estudiantes en la actualidad, sin dejar de lado que es una realidad recreada. “Pierre Anthon dejó la escuela el día que descubrió que no merecía la pena hacer nada, puesto que nada tenía sentido” (2011, 7). Sus compañeros no aceptan este comportamiento y por ello toman la decisión de hacer todo lo que esté a su alcance para demostrarle que la vida y lo que les pertenece tiene significado. “No queríamos vivir en ese mundo que Pierre Anthon nos presentaba, (...) nosotros íbamos a ser algo, íbamos a ser alguien” (2011, 11). Con esta recreación la autora pone en tela de juicio todo el andamiaje instituido desde la educación, para formar seres sin sentido, angustiados, reprimidos, fabricados, que en su afán de encontrar un significado a sus vidas y actuaciones llegan hasta lo impensado. Aquí surgen algunos interrogantes: ¿estos adolescentes se mostraban como seres sin identidad?, ¿no reconocidos?, así lo deja entrever la trama de esta fascinante aventura. El afán, la angustia de aquellos adolescentes por encontrar el sentido a un sin-sentido, los conduce a planear actividades, tareas, para convencer o sacar de ese marasmo a su compañero. Es así como a costa de sentimientos, dolores ajenos y propios, maltrato físico, moral, pretenden demostrarle lo contrario, no lo logran y al final terminan acabando con la vida de Pierre.

Aplicando este mensaje en nuestra cotidianidad, ¿el sin-sentido será la constante en nuestros estudiantes?, ¿imperla la desesperanza?, entonces, ¿no es un problema de la escuela sino de época, de existencia?

¿Tanto en la novela como en nuestra realidad el papel de la escuela, de la familia, de la sociedad es nimio? “No podemos



quejarnos ni a Eskildsen ni al subdirector, ni a ningún adulto, (...) y eso es imposible, porque los adultos no querrán oír que sabemos que en realidad nada tiene sentido y que todos simplemente fingimos" (Teller, 2011, 17).

Nacen otros interrogantes: ¿buscan su identidad fuera de la escuela?, ¿ineficacia de la escuela? "Íbamos a convertirnos en algo" (Teller, 2011, 9), ¿sujeto cosificado, fabricado? La actitud de su compañero los conmina a prenderse de algo para encontrar sentido o demostrarlo, sin importar el cómo, el qué, el cuándo, ¿sujetos sin tiempo, ni espacio, des-ubicados?, ¿esa es la situación de nuestros jóvenes?

Para comprender el tipo de sujeto que se está forjando en las instituciones educativas, también se reconoció y ahondó en posturas de investigadores que han afrontado históricamente la situación de caos y de complejidad en todos los sistemas de América Latina y que han repercutido en la calidad de la educación ofrecida bajo las directrices de los gobiernos de turno.

Eduardo Galeano, por ejemplo, cuando en su libro *Las Venas Abiertas de América Latina* (1971) relata la situación de los países, desde la época de la conquista, colonia, hasta la modernidad, permite interpretar ciertas posturas validadas en el sentir de las investigadoras. Se puede aseverar que gran parte de los avatares que se han padecido en esta parte del mundo (y se continúan padeciendo), se deben a la ineficiencia, falta de horizontes, la corrupción y deseos de poder de los gobernantes, y las clases dominantes, que sin menoscabo dejan que fuerzas extrañas se apropien de territorios, en detrimento de la soberanía, la identidad, la autonomía y también usufructuando las variadas riquezas con las que se cuenta.

"Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos

centros de poder todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos" (Galeano, 1971, 2). Galeano expone la forma como al hombre, a su concepción de sujeto y persona, a su dignidad, integridad, libertad, autonomía, identidad, desde esa época hasta la actual, han avasallado; es un tortuoso proceso desde los indígenas con el desarraigo de sus territorios y la intromisión en sus costumbres. Se trae a memoria sus palabras cuando se expresa: "Los efectos de la conquista y todo el largo tiempo de humillación posterior rompieron en pedazos la identidad cultural y social que los indígenas habían alcanzado" (Galeano, 1971, 77-78).

Se descubre también ineludiblemente, al acercarse a Zemelman, que la conciencia de un sujeto es conciencia social del momento histórico de su constitución. El autor presenta una serie de reflexiones acerca de la humanidad, de su historia y de sus luchas por alcanzar diferentes ideales; aspecto que toca en gran manera a los profesionales de la educación, porque les entrega las posibilidades para cuestionar el conocimiento pedagógico, didáctico, sus proyecciones políticas en su acción cotidiana de enseñanza. Nacen acá nuevas preguntas para el presente proyecto ¿Qué sujetos son los formadores de los jóvenes? y ¿Cuál es el compromiso con la formación de jóvenes autónomos y emancipados? ¿Por qué está tan desvirtuada la educación? ¿Qué hay detrás de la degradación de los valores éticos sociales?

En su libro *Sujeto: existencia y potencia*, Zemelman plantea que "si la inercia es el rasgo epistemológico de nuestra época resulta claro que el desafío reside en el pensar en un presente histórico como potencialidad, desde una utopía historizada en la que apoyar la reflexión sobre nuestra actualidad compleja y contradictoria sin supeditarla a esquema apriorísticos, ni a una teorización apresurada por el temor a

quedar desguarnecidos de sistemas y solos en el puro esfuerzo de pensarnos como prometeos de la cotidianidad" (1998, 29).

Es oportuno mencionar aquí al Doctor Miguel Alberto González cuando en su libro *Horizontes humanos: Límites y paisajes* expresa:

El deseo y la necesidad del mundo pueden indicar límites horizontes de sujeto. La verdad y su validez universal y el deseo que rompe los límites nos ponen en suspenso, tiene algo de universalidad mientras que la necesidad pregunta por lo que no se pone y se mueve en los límites. (González, 2010, 33)

Toda esa labor mancomunada tiene éxito si la escuela cuenta con un excelente proceso de gestión de la autonomía de los estudiantes, donde se convierte el discurso en práctica; para decirlo con Meirieu (1998, 87): "La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como colectividad de *aprendedores*, de la construcción progresiva del yo en el mundo".

En la Escuela Inteligente, el docente genera las estrategias para que el estudiante encuentre las respuestas, las explicaciones; que realice análisis, síntesis, abstracción, que en el aula, construya conocimiento. El maestro hace mediaciones a partir de las explicaciones que los estudiantes ejecutan al comienzo, en síntesis, "el niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes". (Meirieu 1998, 23)

Por su parte, Zemelman (2006, 10), plantea que "es necesario recuperar en la enseñanza la conciencia histórica

como presente potencial en la formación de sujetos autónomos, conscientes de sus deseos, sueños y emociones como aspectos dinamizadores de procesos transformativos de la realidad". Pero ninguno como Foucault para expresar mejor lo siguiente:

Es preciso desembarazarse del sujeto constituyente, desembarazarse del sujeto mismo; llegar a un análisis que pueda dar cuenta de la constitución del sujeto en la trama histórica. Y es eso lo que yo llamaría genealogía, es decir, una forma de historia que da cuenta de la constitución de los saberes, de los discursos, de los dominios de objeto, etc., sin tener que referirse a un sujeto que sea trascendente en relación al campo de los acontecimientos o que corre en su identidad vacía, a través de la historia. (Zemelman, 1994, 181)

Llamó la atención al equipo de investigadoras, la aproximación, particularmente la concentración de Foucault en el sujeto, un concepto que había tendido a denigrar en sus primeras obras, pero que al final de su vida, precisó de gran manera.

Pero el equipo decidió ahondar más aún en la posición freireriana, que confirma la posibilidad de rescatar al sujeto desde su historia, a la vez que ratifica el poder del lenguaje -más adelante este referente lo capituliza- (Freire insiste en la posición dialógica), se citan estas palabras:

Nuestro papel (el de educadores) no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en "bancarias" o en una



prédica en el desierto. (Freire, 1997, 116)

Galeano recalca —el referente teórico lo retomó— que el desarrollo de algunos países de Europa y de Estados Unidos, significó el subdesarrollo y la miseria y lo peor, la dependencia de los países de América Latina, que al darse cuenta del saqueo, en lugar de evitarlo lo permitieron, y es así como en la época contemporánea, se utilizan vías indirectas para continuar con el despojo de recursos, bienes etc. “Incorporadas desde siempre a la constelación del poder imperialista, nuestras clases dominantes no tienen el menor interés en averiguar si el patriotismo podría resultar más rentable que la traición o si la mendicidad es la única forma posible de la política internacional”. (Galeano, 1971, 5)

En la actualidad Galeano retoma estos acontecimientos a través de su agudo lente y análisis crítico, es así como se refiere al desplome de los grandes poderes económicos representados por los bancos que en aquella época propiciaron esta debacle con su dinero que lo compraba todo: “La independencia y la deuda externa nacieron juntas en América Latina. Todos nacimos debiendo. En nuestras tierras el Banco Barings compró países, alquiló próceres, financió guerras. Y se creyó inmortal” (Galeano, 2012, 75). Galeano nos invita a considerar que las cuentas de cobro por estas atrocidades se pasan tarde o temprano, pero que el mal y el exterminio que causaron ya no se pueden subsanar o enmendar, y es nuestro deber como educadores dar estas miradas a la realidad a través de la historia y fomentarla en nuestros educandos.

A pesar de que fue escrito en 1971, en el año 2011 —que fue cuando se realizó el referente teórico de este estudio—, se percibía que las cosas, lejos de mejorar, cobraban vigencia, y así en su libro *Patatas Arriba, La Escuela del Mundo al Revés* (1998), expone sucinta y claramente los resultados de esa hecatombe social, económica, política, educativa, cultural, que

se permitió históricamente en América Latina, y que —tristemente— se ve reflejada en la actualidad, en el ámbito de acción docente, en “la escuela”; expone la situación crítica y triste que se percibe, y que repercute o incide en el tipo de sujeto que se está formando para la sociedad desde el aula, —sin distinción de clases sociales—, a pesar de los esfuerzos sinceros de muchos docentes comprometidos con su acción pedagógica, los estudiantes que se apropian de su accionar, y también los que no, pero que por estar inmersos en este sistema de enajenación, sometimiento, sufren los estragos y consecuencias de ello.

Sin embargo, el maestro no debe sucumbir ante las imposiciones y amenazas que provienen de todos los sistemas, en especial el económico, —que prácticamente envuelve en su red a los otros sistemas—. Por el contrario debe subvertir estas situaciones en acciones humanizadas y humanizantes que mitiguen, en parte, las arbitrariedades y atropellos que a diario se padece en el entorno escolar.

La falta de conciencia histórica, la falta de identidad, y de sentido de pertenencia que reflejan los estudiantes, lo analiza también Galeano como una responsabilidad del mundo globalizado donde “los niños ya no pertenecen a ningún lugar, pero los que menos lugar tienen son los que más cosas tienen: ellos crecen sin raíces, despojados de identidad cultural, y sin más sentido social que la certeza de que la realidad es un peligro”. (Galeano, 1998, 12)

Galeano no hace distinción de clase social en cuanto al destino adverso que le toca vivir a niños y jóvenes de las escuelas en esta parte del mundo, “mucho antes de que los niños ricos dejen de ser niños y descubran las drogas caras que aturden la soledad y enmascaran el miedo, ya los niños pobres están aspirando gasolina o pegamento. Mientras los niños ricos juegan a la guerra con balas de rayos láser, ya las balas de plomo amenazan a los niños de la calle”. (Galeano, 1998, 13)

Las investigadoras se atreven a pensar que Galeano se queda corto en este análisis y su visión esperanzada no le permitió vislumbrar la situación actual que se refleja en Colombia: los niños pobres también están teniendo acceso a las drogas, las comercian y las consumen en las instituciones educativas y a los niños ricos también los están cobijando las balas de plomo de las calles.

Galeano cuando afirma *“la certeza de que la realidad es un peligro”* (1998, 12), recuerda que en la realidad están también inmersos los directivos, los docentes y padres de familia, entonces, ¿se transmite a los estudiantes inseguridad o seguridad, desconfianza o confianza? Son otros interrogantes que nutren el problema de investigación.

Con respecto a lo expuesto anteriormente, el doctor e investigador español Luis Fernando Valero Iglesias, en su artículo: *“Divagaciones educativas en torno a “Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente, del investigador Miguel Alberto González González”*, expresa lo siguiente: “Precisamente son esas lacras las que nos tiene que alentar para no cejar en el empeño y por ello los intelectuales, los docentes, los educadores debemos más que nunca arrimar el hombro como señala Miguel Alberto “pero ahí es donde debe aparecer un intelectual, así entiendo a los docentes, insertarse subjetiva y colectivamente para creer que es posible intervenir estos procesos, que la educación aún sigue siendo la reserva moral de la sociedad para afrontar, de una manera decidida y constante, estas realidades casi apocalípticas del continente”. (González, 2010, 7).

Cuando se trata el tema de recuperación de la conciencia histórica desde y para el sujeto, este marco teórico desea cerrarlo recordando al erudito y profesor de secundaria Henry Giroux, quien propone recuperar las experiencias de los y las estudiantes, de modo que puedan comprender las circunstancias históricas en que han tenido lugar y se han legitimado,

y recurre para explicarlo a la experiencia y las palabras de la educadora Michelle Gibbs Russell:

La educación política de las mujeres negras estadounidenses comienza por hacer una memoria de cuatrocientos años de esclavitud, diáspora, trabajos forzados, palizas, bombazos, linchamientos y violaciones. Adquiere dimensiones inspiradoras cuando empezamos a catalogar a los individuos y organizaciones heroicos de nuestra historia que han combatido contra esas atrocidades, y han triunfado.

Ya lo había afirmado Freire, pero esta expresión, obliga a darle la importancia que se merece al lenguaje; al lenguaje del poder: “estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad”. (Freire, 1990, 75)

Pero no se olvida que el imperioso afán de este proyecto, fue el de develar el tipo de estudiante (como un sujeto) que se forma en las escuelas. Toda la importancia de su investigación recayó sobre la percepción del tipo de proceso (asumiendo que existe) que lleva a los estudiantes a conseguir los medios para apropiarse críticamente del conocimiento fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del entorno; siempre fue de interés para esta investigación, la manera como ellos adquieren posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que se vive, por lo menos en un país como Colombia; percibir la forma como el sujeto que se construye en las manos del docente, toma el control de la propia vida de forma personal y colectiva. Y para ello, se acude al lenguaje



como personaje, puente, herramienta y lente, a la vez.

Partiendo del concepto dado por el investigador y filósofo Miguel Alberto González González, acerca del lenguaje, cuando asegura que éste “es sin lugar a dudas el mecanismo o el instrumento, quizás el único conocido, para las comunicaciones entre los seres vivos”, fue cuando el grupo de investigadoras reconoció al lenguaje como la forma con la que los humanos se advierten a sus semejantes, y su mirada analítica sobre él, dará definitivas luces a este proyecto. González continúa diciendo: “(...) ese lenguaje es hablado –entiéndase, cualquier sonido-, escrito –analícese todo símbolo, semiótica-, o gestual –piénsese en movimiento-, también se clasifica en fonético, kinésico, proxémico, icónico o pictográfico. Con cualquiera de estas formas lingüísticas los seres humanos –no descartar las máquinas- se anuncian ante el otro”. (González, 2009, 84)

Pero también, es oportuno referir aquí, de nuevo, al Doctor Hugo Zemelman quien no dejó de ser un aporte concluyente en el marco teórico de este proyecto. Él dice:

Nos situamos ante la exigencia de desarrollar una argumentación orientada a recuperar al sujeto desde sus múltiples planos en que se desenvuelve el movimiento de la realidad, privilegiándolos de la existencia y de la historia, planos que no pueden reducirse a los objetos propios de las disciplinas científicas convertidas en compartimientos estancos. Ello requiere de un lenguaje que pueda dar cuenta tanto de la recuperación del sujeto en el mundo, como del mundo una forma de pensar el sujeto. Esto es lo que representa el esfuerzo por encontrar una forma de pensar que exprese al sí mismo del sujeto en los planos de la realidad que éste transforma en ámbitos de sentido. (Zemelman, 2007, 110)

Resulta evidente ver cómo en sus postulados el Doctor Zemelman insinúa

otras formas de leer, es decir un leer pensando en analizar, un leer que movilice pensamiento y desate ideas. Es así como en el razonamiento anterior enfatiza en la necesidad de recuperar la conciencia histórica, entendiéndola como un desafío de la construcción social por medio del fortalecimiento de ideas que logren el despertar crítico y reflexivo que fortalezcan los anhelos de emancipación con la seguridad de construcción de otros mundos posibles.

Tanto en *Necesidad de conciencia* de Hugo Zemelman, como en el libro de *Horizontes Humanos: Límites y paisajes* del Dr. González, se propone develar desde la crisis la posibilidad de descubrir y traspasar los límites que se le vienen trazando a los docentes, y a quienes les corresponde afrontar con compromiso la responsabilidad con la humanidad.

Presentan los dos pensadores mencionados, la posibilidad de percibir los límites que se tienen como seres humanos, así como sobrepasarlos, visualizar el horizonte y comprometerse con la humanidad. Son muchos los límites que como seres humanos se han creado alrededor: las carencias, la cultura, la religión, el miedo, el sistema educativo, entre otros.

El nivel de realidad que manejan las posturas de los pensadores traídos como referente, coincide cuando lo que hacen es revelar una especie de conformismo y resignación en el que caen los seres humanos y que los llevan a soportar y ser víctimas día a día de las condiciones que impone el sistema político, económico y educativo que en la actualidad rige a la humanidad.

Así mismo, con Michel Foucault, se permitió analizar las relaciones entre el poder y su ‘vehiculización’ de la ‘verdad’ a través del lenguaje y la escritura, basándose para ello en algunos de sus presupuestos teóricos:

El sujeto, no es una sustancia. Es una forma, y esta forma no es sobre todo ni siempre idéntica a sí misma, sino que tiene una historia. (...) El

sujeto se constituye en la relación de las prácticas discursivas y extradiscursivas propias de cada dispositivo y al interior de una trama histórica. El sujeto es en un entramado de relaciones históricas. (Foucault, 1977, 155)

Foucault insiste en que las *estructuras discursivas* son estructuras de poder que se manifiestan y reproducen a través del habla. Estas estructuras discursivas son dispositivos de poder (1977) que se manifiestan en dispositivos administrativos (maquínicos). Estas estructuras de poder ancladas en el discurso circulan: el poder circula a través del discurso y del habla, diría a su manera Habermas. Esta investigación, intentó en parte dilucidar desde los discursos profesorales, dichas estructuras y su papel en la formación de los sujetos en las aulas de secundaria; sujetos que se le entregan -después de varios años- a la sociedad.

No obstante, Galeano cuando devela las intenciones que tienen los poderes económicos y políticos para fomentar miedos e inseguridad en las personas, con el único fin de controlar, dominar, esclavizar y colonizar, expone como ninguno, que para ello se utiliza el lenguaje como herramienta efectiva; de ahí la conexión que se establece con el título de la investigación *Los lenguajes del Poder*. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? ¿Miedoso, inseguro, sin identidad, solo, aislado, violento? ¿Ha acogido un saber para comprender o para ser limitado?

“El miedo es la materia prima de las prósperas industrias, de la seguridad privada y del control social. Florece el mercado de las policías privadas y las cárceles privadas, mientras todos, quien más, quien menos, nos vamos volviendo vigilantes del prójimo y prisioneros del miedo” (Galeano, 1998, 107). Todo esto para mantener el control, para no permitir la libre expresión, el pensamiento, la creación que es posible, gracias al lenguaje. Entonces, ¿cómo actuar en la realidad de las instituciones educativas para contra-

restar esta situación? Éste podría ser un interrogante digno de otra investigación.

Continuando con la reflexión, Vicente Romano precisa que “en el lenguaje de la educación, la economía, los medios, la política, etc., predominan los términos utilizados deliberadamente para confundir, para intoxicar las mentes” (2007, 49). Si bien es cierto, el lenguaje es protagonista del devenir histórico y cumple una función social, también es cierto que históricamente se le ha dado un uso manipulador, que ha generado engaños, confusiones, luchas por el poder que ha desarrollado en consecuencia una sociedad manipulada, injusta y parca en valores humanos.

Pensando y aspirando unas mejores relaciones sociales en la escuela, resulta crucial reconocer en el lenguaje y en la comunicación, su poder; se deben garantizar espacios donde los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. “Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la ‘cultura del silencio’”. (Giroux, 1990, 110).

Vale la pena citar a Echeverría (1995, 53): “las palabras ejercen un poder: hacen ver, hacen creer, hacen actuar. El lenguaje no sólo nos permite hablar “sobre” las cosas: hace que ellas sucedan. Por lo tanto, el lenguaje es acción, es generativo: crea realidades”. Y son precisamente esas realidades las que develan y generan al sujeto, al sujeto histórico, al sujeto cuya conciencia es necesario rescatar, tarea que el grupo de investigadoras aceptan como viable desde el lenguaje.

Desde luego que para lograrlo, es necesario despertar en el gremio de educadores la esperanza en el cambio de las estructuras del pensamiento; de allí el importante compromiso que llegan a tener los docentes como movilizadores de pensamiento para la construcción de sujetos. Teniendo claro que esta función



no consiste en imponer una forma de pensar sino facilitar las herramientas para fomentar cambios en los estudiantes que contribuyan a la construcción de un sujeto que esté en la capacidad de pensar en otras realidades mejores. Claro está que para pensar en estas nuevas realidades, no es cuestión de estar cumpliendo con unos parámetros que se indican, menos aspirando que desde un currículo se logren los cambios, sino que el educador debe ser consciente de la realidad para poder proponer cambios y sembrar semillas de desarrollo humano.

La crisis de la sociedad actual permite vislumbrar a la educación como la única esperanza de emancipación, en una sociedad donde no se respetan las diferencias y se permite la exclusión social por razones políticas, religiosas, raciales, ideológicas; donde la guerra es el negocio más rentable para los países que ostentan el poder, donde la búsqueda de paz es el mejor pretexto para generar la guerra, donde la lucha por el poder se da en todas las esferas sociales y donde se nota cada vez más la tendencia hacia al consumismo: donde las personas valen de acuerdo a lo que consuman o a lo que tienen, sin importar los medios como lo hayan conseguido; donde reina la corrupción y donde se compran conciencias como se adquieren mercancías en un almacén de cadena.

Para recordar a Galeano, cuando hace referencia a “la fabricación de la opinión pública” en su libro *Los hijos de los días*, específicamente cuando cita la máxima de Edward Bernays “La realidad no es lo que es, sino lo que te digo que es”, nos vuelve a mostrar las técnicas modernas de manipulación colectiva, que “empujan a la gente a comprar un jabón o una guerra” (2012, 116). Lo anterior para recordar el engaño que en 1917 utilizó el presidente Woodrow Wilson en Estados Unidos, dando mensajes pacifistas y guerreristas a la vez inventando fotos y anécdotas para encender el espíritu bélico de las masas. Cómo no recordar a Galeano cuando en *El libro de los abrazos*, publicado hace ya 23 años,

en 1989, decía: “(...) Las bancarrotas se socializan, las ganancias se privatizan. Es más libre el dinero que la gente. La gente está al servicio de las cosas”⁶.

De otro lado, Zygmunt Bauman (2007) en su libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, nos obliga a considerar otros aspectos determinantes en la concepción de la educación y la enseñanza en la actualidad, que nos ayudará a comprender el tipo de sujeto que se forma para la sociedad en nuestras aulas de clase. El autor analiza la situación del conocimiento, la información, la educación en el “mundo líquido”. Lo llama el “mercado del conocimiento”, por ende éste es considerado como una mercancía de corta vida, expuesto a ser renovado y desechado constantemente, de ahí que no se vea la importancia de adquirir destrezas o compromisos de aprendizaje duradero.

Los cambios vertiginosos, los avances a pasos agigantados y acelerados, propios de la era tecnológica, así como la influencia de los medios masivos de comunicación y la información, inciden en que todo estamento antiguo, institucionalizado, valorado, todo lo considerado un tesoro, un patrimonio, pierda su valor y su vigencia rápidamente. Bauman analiza las repercusiones que esta situación tiene en la educación y enseñanza de nuestros jóvenes. “Así es como se desalienta la idea de que la educación puede ser un “producto” que uno gana y conserva, atesora y protege, y, ciertamente, ya son pocos los que hablan a favor de la educación institucionalizada” (2007, 31).

Así mismo, Bauman nos alerta y nos impele a considerar que las condiciones anteriores, conducen a no asumir la educación como un producto de un proceso histórico del sujeto. “En nuestro volátil mundo de cambio instantáneo y errático, las costumbres establecidas, los marcos cognitivos sólidos y las preferencias por

6 Cfr. En línea: http://www.taringa.net/posts/info/10607317/Algunos-textos-de-un-grande_-Eduardo-Galeano_.h

los valores estables, aquellos objetivos últimos de la educación ortodoxa, se convierten en desventaja. Por lo menos esa es la posición en que las sitúa el mercado del conocimiento (...)" (2007, 37).

Si tenemos en cuenta que en ese marco actual y real se encuadra la educación, las instituciones educativas, la sociedad, nuestros estudiantes-sujetos; entonces, el docente debe utilizar estrategias que no dejen a un lado ni subvaloren las relaciones humanas tolerantes e inclusivas; su función será velar por recuperar y conservar el sentido de otredad; no claudicar en este empeño, porque el exterminio, el acabar, el aniquilar al otro estaría muy cerca, de acuerdo al mundo volátil, en resumen, que su heroica misión superviva a pesar de estos embates.

Al respecto el investigador Miguel Alberto González en su libro *Umbral de Indolencia, Educación sombría y justicia indiferente*, expresa: "frente a esa realidad cotidiana es que la educación debería dejarse invadir, quizá, su gran marca vital ha sido la incapacidad de comprender e intervenir, no por desconocimiento sino por pura y bastarda insolidaridad, dejando esa labor para el poder político que, como ya sabemos, tampoco lo ha sabido asumir". (2010, 51).

En estos términos, es cuando se deposita confianza en la educación como posibilidad de lograr una sociedad justa. Es aquí donde las docentes investigadoras poseen un gran compromiso social, inicialmente despertando del letargo donde muchos se sumergen y tratando de develar desde los discursos ¿qué tipo de sujetos se están formando para la sociedad desde las aulas de clase?

6. Fundamentación metodológica

Al utilizar un diseño metodológico cualitativo por considerarlo más apropiado para caracterizar a los individuos, se debe

reconocer que es propio de este tipo de diseños que las conjeturas iniciales que el equipo investigador tuvo y que le permitió adelantar lo que podría pasar, fueron guías o respuestas tentativas; éstas se encargaban de afirmar que para caracterizar el tipo de sujeto que se formaba en el aula escolar, el lenguaje empleado por los estudiantes y los docentes de secundaria, llegaba a ser una excelente fuente, con lo que se demostraba que se trataba de comprender al sujeto desde el propio marco de referencia de quien actúa. Además de que el estudio asumía una realidad dinámica, estaba fundamentado en la realidad, y por lo tanto, orientado a lo exploratorio, a lo descriptivo.

La población o universo de estudio fueron los estudiantes de secundaria y los docentes cuyo criterio de selección consistió en que tuvieran más horas pedagógicas con los grados a los que pertenecían los educandos: de 9° a 11° en las siguientes instituciones del departamento del Huila, Colombia: Jenaro Díaz Jordán -en Garzón-, INEM Julián Motta Salas -en Neiva-, I. E. La Victoria e I. E. San Alfonso -ambas en el municipio de Villavieja-.

La muestra fue de tipo no probabilística, ya que la elección se relacionó con la toma de decisiones de las investigadoras. Esta elección de sujetos tipos tuvo por objetivo la profundidad y calidad de la información aspirada.

Para la investigación se seleccionó una muestra poblacional de 8 estudiantes de los grados novenos, décimo y once, 4 egresados, 8 docentes y 4 directivos, de las cuatro instituciones educativas públicas del departamento del Huila, mencionadas anteriormente.

En el estudio, por tratarse de una investigación cualitativa, se establecieron las siguientes conjeturas con las que la estructura del estudio se fue configurando conforme fue desarrollándose el trabajo: "Para caracterizar el tipo de sujeto que se forma en el aula escolar, el lenguaje empleado por los estudiantes y docentes



de secundaria, llega a ser una excelente fuente". "La educación contribuye a la solución de problemas de la realidad, al igual que favorece la construcción del sujeto" y "El rol docente puede facilitar o dificultar la práctica reflexiva y la construcción colaborativa entre los actores del aula".

El procedimiento empleado para la recopilación de los datos fue la entrevista semi-estructurada y abierta, guiada por un objetivo, la cual consideró la relación de la investigadora en forma natural sin emitir juicios y permitir al entrevistado usar sus propios términos. Pero, en cualquier caso, el objetivo último era acceder a la perspectiva del sujeto estudiado: comprender sus categorías mentales, sus interpretaciones, sus percepciones y sus sentimientos, los motivos de sus actos. Se puede definir mejor la entrevista aquí empleada, como una entrevista cualitativa, pues era cercana a la conversación, provocada por la entrevistadora, dirigida a sujetos elegidos sobre la base de un plan de investigación y que tenía una finalidad de tipo cognoscitivo sobre la base de un esquema flexible y no estandarizado de interrogación. Se protegió con la aplicación de la entrevista, la privacidad y se solicitó un consentimiento informado.

A partir de allí, se fortaleció el proceso de descripción, análisis e interpretación de los datos obtenidos, en términos claros y precisos. Se dio con plenitud la confrontación, la socialización y la valoración de información obtenida. Se garantizó siempre en el diseño de la investigación, la participación cooperativa de las cuatro investigadoras, atribuyéndole esta práctica a uno de los procedimientos empleados en la triangulación. (Cerdeja Gutiérrez, 1994)

7. Resultados y construcción de sentido

Si bien el camino se marcó por los objetivos ya mencionados, luego se dispuso el análisis y la discusión a partir de la reduc-

ción de la información, con las siguientes categorías emergentes; (Ver Tabla 1) las conocemos como emergentes, debido a que no fueron previstas, pero que fueron totalmente relevantes para el estudio, y a las que se le denominaron *expresiones axiales*, mientras que a las subcategorías se les identificó como *conceptos unificadores*.

De tal forma, los mecanismos utilizados para procesar la información fueron el análisis de contenido y la categorización. Estas técnicas fueron utilizadas en la investigación para el análisis de la información recogida en las entrevistas. Por ello se realizó una revisión acerca de toda la información recopilada en las entrevistas para identificar y seleccionar los temas más relevantes para los objetivos de estudio. Frente a esta información surgió la matriz que contiene las tres categorías con el objetivo de no sólo presentar los resultados, sino de interpretarlos y de analizar la información. Las categorías para este estudio se reconocen como puntos conceptuales de partida para organizar el análisis cualitativo. Para decirlo con Mario Guido Barité: "son expresiones abstractas muy generales" (Barité, 1999⁷).

8. Desenlaces

Tipo de sujeto que se forma en el aula

Para dar cuenta del objetivo general propuesto, "Identificar qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase en las instituciones hui-lenses *La Victoria* y *San Alfonso* en Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva". se confirma —con la presente investigación— la postura de Foucault, cuando afirma al sujeto no tanto como una sustancia, sino como una forma y, además de lo anterior, como una forma que "no es sobre todo ni

7 Ver en dialnet.unirioja.es

Tabla 1. Lista de categorías emergentes

Expresión axial	Conceptos unificadores
1- El sujeto detrás del sujeto	-El sujeto competente
	- El sujeto intersticial
	- El sujeto autorreferente
	-Sujeto expectante
	-Estudiante – Docente: Sujetos en constante cooperación
2- La educación: "Realidades cambiantes"	-Educación descontextualizada
	-Estrategias pedagógicas inadecuadas
	-Insignificancia de los aprendizajes
3- Horizontes de vida	-La realización personal
	-La escuela y su esencia
	-La formación de estudiantes
	-La concepción del ser humano para la educación

siempre idéntica a sí misma" (1994, 123), y se rechaza, por otra parte, toda concepción o teoría demostrativa de sujeto como tal –por lo menos en el campo educativo-, sin apreciar la necesidad absoluta de realizar la discusión en los modos de subjetividad asociados a prácticas discursivas circunscritas al actual estado educativo de países como Colombia, -latinoamericanos y en vía de desarrollo-. En todo caso, consideramos que el «tipo de sujeto» no lo logramos concebir de manera referencial, como sucedería si se tratase de hacerlo con «tipo de educación», «tipo de universidad» o «tipo de investigación»; el «tipo de sujeto» es una combinación que tiene más carácter de calidoscopio que de estructura singular. Sin embargo, con el ánimo de definir lo arrojado por la presente investigación, y atendiendo a nuestros objetivos, podemos describir el tipo de sujeto que estamos formando para la sociedad en las instituciones huilenses *La Victoria* y *San Alfonso* en Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva, como se aprecia a continuación, pero aclarando que esta formación hace referencia a la acción de aula, como tal.

Con la aclaración anterior, tenemos que los sujetos que se forman en el aula y que se le entregan a la sociedad, oscilan dentro de esta tipología:

- sujeto preparado académicamente para presentar las pruebas de Estado
- sujeto que se considera capaz de tener éxito (para él es llegar a ser profesional), presenta alta motivación de logro y muestra confianza en sí mismo
- sujeto que no se considera un fracaso, pero que tampoco sobresale
- sujeto con pocos ideales autónomos y emancipadores
- sujeto con mínimas posturas responsables frente a la sociedad, a la vida y al medio ambiente.

Los discursos de los docentes y de los estudiantes: Apreciación.

Para lograr la identificación del tipo de sujeto que se forma en el aula, se destacó el tipo de sujeto que *piensan* los profesores están entregando a la humanidad, las características de los lenguajes del poder que los profesores replican, el reconocimiento del tipo de pensamiento que están forjando los docentes a sus estudiantes, así como también se tuvieron en cuenta los elementos formativos de interés común en los discursos tanto de los docentes como de los estudiantes entrevistados. Todo ello, para dar cuenta de los objetivos específicos previstos, evento en el que se destaca que:

Elementos formativos de interés común.



Aún se plantea como un hecho tolerable y hasta bien visto, profesores que establecen como práctica discursiva una comunicación autoritaria, puesto que lo hacen para lograr los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de contenidos (*sujeto intersticial*⁸) lo cual se relaciona con los procedimientos didácticos del conductismo donde el aprendizaje es considerado como un proceso de estímulo-respuesta, a costa de crearse una ausencia de participación en el proceso de construcción de significados (*la educación como realidades cambiantes*⁹). Se asocia el modelo de explicación de la vida en el aula del *sujeto competente*¹⁰ donde se aspira es que los aprendices se preparen para el trabajo y la superación profesional (*horizontes de vida*¹¹), lo cual

no garantiza el desarrollo de capacidades y actitudes que permitan a los alumnos tomar decisiones por sí mismos, y ser los ciudadanos que requiere la sociedad; y esto, sin contar ni hacer referencia aquí, a lo que podría ser tema de un estudio futuro, a los poderes que son siempre generadores de tristeza, pues separa a las subjetividades de aquello que pueden.

Sin embargo, se hace preciso establecer en las aulas –y no sólo en el escritorio–, otras miradas o perspectivas educativas, que contribuyan en la evolución de los aspectos económico, social, político, cultural, e ideológico; madurando el concepto que se posee de sujeto, hasta que el tema de la supervivencia no favorezca enfrentamientos causados por la violencia que llega a las aulas, trayendo conflictos, agresiones, disputas, intolerancia, que no permiten el reconocimiento del otro y de su subjetividad¹².

Lo que piensan los profesores.

Un segundo objetivo específico, lo mencionábamos, planteaba el deseo de identificar qué tipo de sujeto piensan los profesores que están entregando a la humanidad; y frente a ello se descubre con este estudio, que aún los docentes no logramos ver al sujeto como expresión de una identidad colectiva, que involucra el hecho de construir de manera compartida un horizonte histórico común, al que se refirió Zemelman cuando –siendo para él la escuela ese espacio que facilita la apertura a la subjetividad en la medida en que posibilita la constitución de sujetos– los

- 8 “(...) a los muchachos se les presenta ya unas políticas educativas, como precisas, que encarnan a los muchachos a responder una prueba de Estado y el muchacho tiene que responder básicamente a ese engranaje, si el muchacho responde efectivamente a la prueba de Estado pues es un buen estudiante, si no responde a ese engranaje es determinado como un mal estudiante (...)” (E3). Para la organización de los resultados, se empleó una especie de códigos [(E1)] que se interpretaron así: E “Entrevistado” y el número es el que correspondía al mismo con el que se encontraba en los documentos primarios que alimentaron la Unidad Hermenéutica del Atlas.ti. Cuando se hacía referencia al estudiante como el entrevistado, se empleó “(Ee)”; es de notar que los códigos correspondieron a los emitidos por el programa informático.
- 9 “...estamos ante unos estudiantes que tienen ... tienen otras posibilidades, tienen otras alternativas, tienen otras formas de ver el mundo” (E3).
- 10 “entonces a usted lo llevan y lo encasillan en eso y eso es lo que tiene usted que saber hacer cuando usted salga de la universidad, para eso es lo que el mundo cree que usted está preparado entonces para eso es que usted tiene que prepararse, para lo que el mundo le está exigiendo en este momento” (E2)
- 11 “Yo lo que quiero en la vida es ser profesional y sé que para lograrlo tengo que ir a la universidad (...)” (Ee1) y “Pues sueño con seguir continuando mis estudios, eh, ya en el nivel universitario (...)” (Ee2). “Mi sueño y meta es

llegar adelante, salir de acá de La Victoria para realizar una carrera” (Ee3).

- 12 Véase: “la educación se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes...y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre” (Meirieu, 1998, 70).

sujetos vienen siendo “como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro” (1992, 12).

No. Y no lo logramos ver porque sencillamente a los docentes no nos queda fácil esa tarea, y nos atrevemos a decirlo en esta etapa de conclusiones, atribuyéndole la principal razón a que es sorprendente cómo puede cambiar la realidad de un curso al siguiente; de un año al que le sigue. No sólo nuestros estudiantes son más distintos en menos tiempo, sino que son más diversos entre ellos mismos. ¿Los motivos? ¿Las causas? Podrían girar en torno a la velocidad con la que el mundo avanza. Lo otro, es ir aceptando que la escuela ya no es ese espacio único y trascendental que facilitaba “la apertura a la subjetividad” de la que hace referencia arriba Zemelman. La tecnología y los medios tecnológicos desplazan, por así decirlo, roban el protagonismo que tenía -en otros tiempos- la escuela.

Al respecto el doctor e investigador español Luis Fernando Valero Iglesias, en su Artículo Divagaciones educativas en torno a “Umbral de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente, del investigador Miguel Alberto González González, expresa lo siguiente: “Quizás lo que está ocurriendo y más en esta sociedad global es que está habiendo un cambio en el proceso de asunción de valores de una nueva óptica, no es casualidad que por primera vez en la historia de la humanidad, la tecnología que el ser humano produce escape al control de la mano y que esa tecnología inventaba por la persona humana haga que sin ella el ser humano deje de avanzar; no es dejar libres a su albur a los ‘Hal 9000’, de “2001 Una Odisea en el espacio” de Stanley Kubrick, pero también no es menos verdad que sin los ‘Hales’; hoy el mundo no sería como es y eso es producto del propio ser humano y ello obliga a entender, que estamos en una nueva fase de la sociedad que hoy es global, es cibernética, es tecnológica

pero también es humana, humanística y poética” (2010,9).

Si nos fijamos bien, en tiempos históricos determinados, se llegó a hablar de la generación de los *hippies*, de la de los *yuppies*, de la *generación X...* y ahora esa manera de identificar a unos jóvenes como colectivos, como “condensadores de historicidad” -para decirlo con Zemelman-, se hace casi imposible. Los docentes actuales estamos obligados por el proceso de globalización económica que impone políticas a los gobiernos y sus sistemas educativos, a ser inmediatistas, a ver la continuación de la educación formal (la profesionalización) como *necesaria* para triunfar en la vida. Esto sería cierto si el éxito económico lo fuera todo. Los docentes en estos momentos poseemos una visión reducida de la educación, y el tipo de sujeto que solemos formar y entregar a la sociedad cumple esa característica. En estos términos, somos unos convencidos de que, para bien, estamos entregando un sujeto:

- que proyecta sus metas y deseos de superación en relación a sus deseos y expectativas para superar las dificultades académicas y sociales que pueda hallar en el lapso de su formación
- dispuesto a continuar estudios -si así lo quisiera y lo permitiera su ingreso a la universidad-
- apoyado en la tecnologización y pre-dispuesto a atender las alternativas virtuales que sin mucho fondo, le ofrecen algunas universidades y centros de profesionalización.

Sin embargo, el mismo Zemelman, es tan consciente de esta posibilidad, que hace un llamado a una inminente recuperación de la condición de ciudadano y del mismo sujeto, mientras Paulo Freire nos exhorta: “sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate”¹³.

13 Cfr. Freire. (1998). Pedagogía de la autonomía. Ciudad de México D.F.: Segunda edición, Siglo XXI Editores, p. 16. [En línea]. Disponible en:



Lenguajes del poder que los profesores replican.

El tipo de comunicación que el profesor establece en el aula define su rol docente. El profesor tiene el poder de definir un discurso en cuanto a su relación comunicativa; sin embargo, en el rol de guía de aprendizajes, la comunicación es considerada como proceso circular con significados compartidos que generan participación, elemento clave, según el constructivismo, para desarrollar competencias comunicativas (*Estrategias pedagógicas*¹⁴).

Sin embargo, eso de hacer indispensable el hecho de enseñar a los estudiantes a aprender a vivir juntos, y a resolver problemas, de propiciar una educación que facilite la convivencia como personas, y que tengan un sentido de la vida y de conservación, no de exterminio ni de inmovilidad, está por ponerse en tela de juicio, cuando las entrevistas develan que:

- Los lenguajes del poder se aceptan para favorecer el aprendizaje, tanto o más por parte de los estudiantes (*sujeto expectante*¹⁵): de las entrevistas se deduce que lo que ellos solicitan es orden, disciplina, organización en las aulas; de tal forma que se dé un mejor aprendizaje; un lenguaje de autoridad, mutuo respeto y no de autoritarismo como es propio del conductismo. Inclusive, los entrevistados hablan de unos maestros amigables que les permiten participar, criticar y ser creativos.
- Los estudiantes responden positivamente o negativamente a la participación en forma directamente proporcional, según sea el mensaje y la actitud del profesor (*sujetos en constante*

*cooperación*¹⁶); es dado que el docente que transmite y comunica emociones, cuenta con educandos que responden a ésta (*sujeto expectante*), según sea la intencionalidad del profesor.

Tipo de pensamiento forjado por los docentes.

El presente estudio deja en el aire la sensación de que los profesores y los estudiantes desean acudir a lenguajes del poder donde se provoque sonrisas y participación en los alumnos, de tal forma que se motiven; sin embargo, y aunque el profesor es consciente de que es en gran medida responsable de lo que genere con su discurso, a la hora de formar pensamiento en ellos, consideran viable y deseado, acudir a dinámicas orientadas a una idea de futuro, a veces para modificarlo, otras para mantenerlo, pero con la misma propuesta con la que éste (el docente) fue formado décadas atrás (*sujeto autorreferente*): entregar a la sociedad jóvenes cuyo pensamiento demuestre que tanto están preparados académicamente para superar unas pruebas de Estado que le definen su futuro profesional; algo así como seres individualmente entrenados para alcanzar el éxito en una sociedad descompuesta como la nuestra (*educación descontextualizada*), más no con la meta clara de potencializar sujetos en conciencia histórica, por decir algo. Los docentes de secundaria, abrigan erróneamente –tal vez– la esperanza de que el pensamiento crítico que les permita reflexionar y analizar el mundo que les rodea, lo desarrollen precisamente en la universidad, olvidando que la mayoría no ingresarán a sus aulas, y que quienes lo consigan, lo harán en buena parte gracias al pensamiento que ellos formaron en la secundaria.

Foro social educativo. <http://www.foropaulofreire.org.ar/paulofreire.htm>

14 Freire. (1968). La educación como práctica hacia la libertad. Buenos Aires: Silo XXI Editores. p. 44

15 Zemelman. (2005, 2) Entrevista. Aula Magna. Revista interamericana de educación de adultos. p. 2

16 Cfr. "A esta altura creo poder afirmar que toda práctica educativa demanda la existencia de sujetos, uno que al enseñar aprende y otro que, al aprender enseña." (Freire, 1968, 68)

Se debe aclarar, que en medio de toda esta reflexión, se concluye además que no solamente las pruebas de Estado definen en cierta forma el futuro de los jóvenes, sino que también es el ente medidor que evalúa en forma muy drástica a las instituciones educativas, a los entes territoriales, a los docentes, y a los estudiantes; es el mismo Estado quien ha creado y exigido hacer prelación a este tipo de educación. Pero hay que ver que también se denota, a pesar de esto, la inquietud de los maestros en la formación de valores, habilidades y hábitos que no son tenidos en cuenta por esta forma de evaluación por parte del Estado.

En cuanto a los alcances.

Las conjeturas auxiliares *“La educación contribuye a la solución de problemas de la realidad, al igual que favorece la construcción del sujeto”*, y *“El rol docente puede facilitar o dificultar la práctica reflexiva y la construcción colaborativa entre los actores del aula”*, se pudieron corroborar a través de las expresiones discursivas de los actores y de la relación con el marco de referencia. Así como Romano afirmaba que *“El lenguaje le da forma al mundo”* (2007, 2), así, de la misma manera, la educación a través del lenguaje -si se nos permite-, le da forma al sujeto. Cuando al iniciar la investigación, nos preguntábamos cuáles formas de relación, de acción y de pensamiento están generándose desde la multiplicidad de prácticas educativas, no nos quedó duda que la mejor manera de saberlo, era a través precisamente de los discursos de los actores: docente y estudiante. Sin embargo, se debe reconocer como una debilidad, el hecho de no haber considerado el discurso institucional ni otros discursos que se suponen presentes. Tampoco se meditaron sobre otros espacios de interacción donde pudiera observarse variedad de elementos formativos y que posiblemente, suelen ser de interés común.

La escuela a través de la historia, ha jugado su papel definitivo en la solución de problemas de la realidad, al igual que ha

favorecido –hoy, con otras intensidades tal vez- la construcción del sujeto. El estudio nos permitió oxigenar el propósito de optar en nuestra práctica, por iniciativas de aprendizaje, más que de enseñanza, y por estrategias cuyo poder sea para la construcción del sujeto, como las que expone, entre otras, el investigador González, *“(…) estructurar material didáctico que supere la mera instrumentalización, crear redes de investigación profesores-estudiantes, estructurar una mirada certera a la diversidad (...)”*. (2010, 53). Además, nos proporcionó reconocer que los sujetos utilizan en el aula de clase recursos lingüísticos de la vida cotidiana, y es de suma importancia que el docente los tome y los oriente a la formación de sujetos críticos, pensantes, que permitan superar las desigualdades sociales, para forjar una sociedad justa, equitativa e incluyente. Para decirlo con otras palabras y retomando a Galeano cuando se refiere a las enseñanzas que recibieron de los mayas Carlos y Gudrun Lenkerdorf en 1973: *“De la lengua maya aprendieron que no hay jerarquía que separe al sujeto del objeto, porque yo bebo el agua que me bebe y soy mirado por todo lo que miro, y aprendieron a saludar así: -Yo soy otro tú. -Tú eres otro yo.* (2012, 97). Nuevamente nos recuerda el sentido de alteridad, del reconocimiento en el otro que debemos fomentar a diario en nuestro quehacer educativo.

Simultáneo al estudio de campo, íbamos registrando que los hallazgos no variaban con respecto a la realidad de otras instituciones de Colombia; pero también es de aceptarse, según los estudios que figuran en lo *artesanado en experiencia significativa*, que esa realidad es la de muchos países del continente y del mundo.

Sin lugar a dudas, es indispensable instaurar hoy día, una nueva línea de salida en la perspectiva educativa, desde la cual, con los pies en la tierra, se inter venga en la transformación de las formas de relación económica, social, política, cultural, ideológica; formando un sujeto-estudiante, pensando en la dignificación



del hombre, hasta llegar a que el tema de la supervivencia no propicie enfrentamientos motivados por las desigualdades sociales existentes.

Para lograr lo expuesto, como autoras de la investigación, nos atrevimos a pensar que una toma de conciencia puede encaminar a no seguir fomentando la reproducción del sistema de poder capitalista, neoliberal, que absorbe y rige el resto de relaciones; por ende, ubica a la población menos favorecida, en una perspectiva de vida como grupo social muy similar.

A partir de algunas limitaciones aceptadas en el lapso de la investigación, es posible sugerir nuevas perspectivas temáticas de problematización, a saber:

- Estudiar los lenguajes del poder desde el discurso docente y discente en el contexto propio del aula de clase.
- Atender el discurso docente y discente en distintos niveles educativos.
- Proyectar futuros estudios, que pueden incidir como un factor clave para aportar y mejorar los aprendizajes y, por ende, elevar la calidad de la educación.
- Es urgente reivindicar el polo subjetivo de los procesos sociales y de la acción colectiva, para mejorar nuestras relaciones comunicativas y ser mejores formadores de sujetos dentro de un contexto social donde primen el saber, pero también el respeto y la libertad.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona. Gedisa Editores.
- Cerda Gutiérrez, Hugo. (1994). *La investigación total. La unidad metodológica en la investigación científica*. Mesa redonda, magisterio, Bogotá. Páramo, P. Otálvaro, G. Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos [en línea]. Facultad Ciencias Sociales. Universidad de Chile <<http://www.moebio.uchile.cl/25/paramo.htm>>
- Freire, Paulo. (1968). *La educación como práctica hacia la libertad*. Buenos Aires: Silo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México D.F.: Segunda edición, Siglo XXI Editores, p. 16. [En línea]. Disponible en: Foro social educativo. <http://www.foropaulofreire.org.ar/paulofreire.htm>
- Freire, Paulo. (1995). Una vida de lucha, compromiso y esperanza por Henry A. Giroux. *Cuadernos de Pedagogía*, No. 265. [En línea]. Disponible en: <http://www.uhu.es/mjose.carrasco/Una%20vida%20de%20lucha.pdf>
- Foucault, Michael. (1981). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Editorial Alianza.
- Foucault, Michael. (1975). *Vigilar y castigar*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, Michael. (1966). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Editorial Alianza.
- Foucault, Michael. (1994). "La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad", *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Galeano, Eduardo. (1971). *Las Venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Ed. Catálogos.
- Galeano, Eduardo. (2012). *Los Hijos de los Días*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores
- Galeano, Eduardo. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: siglo XXI de España Editores.
- Giroux, Henry y Stanley Aronowitz. (1993). *La educación sigue en estado de sitio*. 2ª ed. *Estudios críticos de la educación y la cultura. Citando a Michelle Gibbs Russell*. Nueva York: Bergin y Garvey. (p. 167-168)
- González, González, Miguel Alberto. (2011). *Lenguajes del Poder*. Investigación Internacional. Anteproyecto. Manizales.
- González, González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales— Colombia: ed. Universidad de Manizales ISBN: 978-958-9314-49- 4 v. 1000 pags. 200
- González, González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia diferente*. Manizales, Colombia. Editorial Universidad de Manizales.

- Meirieu, Philippe. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Ed. Laertes
- Meirieu, Philippe y Develay, Michel. (2003). *Emilio Vuelve Pronto... ¡Se han vuelto locos!* Santiago de Cali: Rudecolombia. Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Real Academia Española. (Ed.). (2005). Diccionario del estudiante. (6ª ed.).
- Revista Plumilla Educativa No.7. (2010). Universidad de Manizales, Colombia
- Romano, Vicente. (2007). *La Intoxicación Lingüística*. Editorial: El Viejo Topo. [En línea]. Disponible en: <http://www.rebelion.org/docs/71900.pdf>
- Teller Janne. (2011). *Nada*. Barcelona. Editorial Seix Barral, S. A.
- Universidad de Guanajuato. "Estrategias para el aprendizaje: enseñar a aprender". Conferencia dada por el Dr. Hugo Zemelman. Relatoría General 1er. Foro de Docentes Universitarios. [En línea]. Disponible en <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/RELATORIA%20FORO%20DE%20DOCENTE%20S.htm> (Recuperado en junio del 2012).
- Valero Iglesias Luis Fernando. (2010). Artículo *Divagaciones educativas en torno a "Umbrables de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente.*
- Zemelman, Hugo. (2006). *El Conocimiento como desafío posible*. México. Colección conversaciones didácticas
- Zemelman, Hugo. (1998). *Necesidades de pensar y sus desafíos éticos*. Suplementos. materiales de trabajo intelectual, No. 45. *Círculo de Reflexión Latinoamericana* Anthropos. Barcelona (p. 113 y 115)
- Zemelman, Hugo. (2007) *Conferencia en la Universidad de Guanajuato* Rescatado en línea: <http://usic13.ugto.mx/revista/foro/RELATORIA%20FORO%20DE%20DOCENTE%20S.htm> (Recuperado en junio del 2012).



Desarrollo de la modelación tecnológica a partir del uso de videojuegos¹

JORGE HERNÁN ALVAREZ PÉREZ²

Resumen

En este documento se presenta una investigación desarrollada en el año 2011-2012 acerca de la aplicación de los videojuegos en el desarrollo de habilidades para la modelación en tecnología, en los temas de electricidad y electrónica, a partir de la construcción de un espacio lúdico que permitiera el trabajo con los videojuegos *Liquid Measured* donde el objetivo es tomar decisiones para no desperdiciar ni una gota de agua y *Cargo Bridge* para la construcción de puentes a partir de la asignación de un presupuesto limitado y el análisis de estructuras, buscando llevar los conocimientos de las ciencias básicas y aplicarlos en contextos reales, para unir de esta manera la teoría con la práctica. Este estudio fue aplicado a 44 estudiantes con edades comprendidas entre los 14–17 años, divididas en 22 estudiantes para el grupo de control y 22 estudiantes para el grupo experimental. Los resultados obtenidos muestran un mejor desempeño en la prueba de modelación del grupo experimental con respecto al grupo de control, además se logra evidenciar el interés de las estudiantes por alcanzar los diferentes niveles que debían resolver en cada uno de los videojuegos; el trabajo colaborativo se convirtió en una oportunidad de aprendizaje en el aula de clase que llevaba a las estudiantes a proponer alternativas, plantear ideas frente a cada una de las situaciones que se presentaban en los diferentes niveles que debían solucionar, además se logró evidenciar durante el trabajo desarrollado en la investigación un excelente ambiente de aula que facilitó el desarrollo de las actividades.

Palabras claves: modelación, creatividad, motivación, lúdica, videojuego

Development of modeling technology from the use of video games

Abstract

This paper presents research developed in 2012 on the implementation of video games to develop skills in modeling technology in the areas of electricity and electronics, from the construction of a recreational space that would allow the work with the video games *Measured Liquid*, where the goal is to

¹ Recibido: 28 de marzo del 2012. Aceptado: 03 de mayo del 2012.

² Jorge Hernán Álvarez Pérez. Ingeniero Informático politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. Estudiante de Maestría en Tecnología Educativa y Medios Innovadores para la Educación de la Universidad Tecnológico de Monterrey y Unab, México. Docente del Colegio Bethlemitas, Fundación Universitaria Luis Amigo y Fundación Universitaria Autónoma de las Américas, Correo Electrónico: jalvarezp243@gmail.com

make decisions for not to wasting even a drop of water, and Cargo Bridge, for bridge construction from the allocation of a limited budget and analysis of structures, seeking to apply the basic science knowledge in real contexts to unite this way theory and practice. This study was applied to 44 students aged between 14 to 17 years old, divided into 22 students for the control group and 22 students for the experimental group. The results obtained show a better performance in the test modeling of the experimental group compared to the control group. In addition to this, it was also possible to demonstrate the interest of students to achieve the different levels that were solved in each game. Collaborative work became a learning opportunity in the classroom that led the students to propose alternatives and suggest ideas for the situations that were presented at different levels to be solved. Likewise, it was possible to see an excellent academic atmosphere during the research that made the development of the classroom activities lighter.

Antecedentes

Se puede llegar a pensar que el juego se emplea para educar a niños pequeños, ya que es en los primeros grados de estudio (preescolar) es donde los estudiantes tienen un gran deseo y disfrutan de este, como una estrategia lúdica de aprendizaje, a medida que los estudiantes crecen no ven el juego como una oportunidad para aprender, ya que sienten que son muy mayores para realizar determinado tipo de actividades (les avergüenza).

“Esta situación se hace comprensible, debido a que en algunas sociedades, se considera que jugar es una actividad únicamente para niños y que cuando los adolescentes y adultos la practican, no logran mucho” (Palacino, Fredy 2007).

El juego es un medio para el desarrollo del aprendizaje y la comunicación que no tiene en cuenta las edades, pero que es una fuente de placer, diversión, que lleva al que juega a sentirse libre para tomar decisiones de cómo va a jugar, que herramientas va a emplear, además de respetar una normatividad que debe seguir, estas características facilitan la creación de hábitos, para convivir y compartir en una sociedad regida por reglas y normas.

Las experiencias en contextos educativos han llevado a demostrar que los videojuegos permiten desarrollar competencias en los estudiantes, tal es el caso de:

Lacaso, Méndez y Martínez (2008), quienes estimulan el desarrollo de habilidades comunicativas con el juego de Harry Potter, Bernat (2008) Emplea el juego Age of Empire en un curso de 6 y encontró que las competencias que se adquieren son las siguientes:

1). Competencias para la gestión de recursos, entre las que especifica: a. competencias para la gestión de la información, y b. competencias para la gestión de los recursos digitales: buscadores, correo electrónico, editores gráficos, enciclopedias digitales, etc., entre otras. 2). Competencias para la comunicación. En este grupo señala: a. competencias para la comunicación por medios electrónicos, y con las características propias: hipertextualidad, multimodalidad, inmediata e interactiva. Y b. competencias para la comunicación oral reflexiva, argumentada y situada. 3). Competencias para la crítica reflexiva relacionadas con una actitud responsable en las sesiones de juego en cuando a las normas de juego que se establecen y los pactos que se negocien.

(Lave, 1988), Todos los días la experiencia es la mejor manera por la cual las culturas inciden en los individuos y viceversa, la funcionalidad de la practica social implica diferentes preguntas a respuestas acerca de la apropiación cognitiva de la actividad como objeto de análisis.



(Carraher y Schliemann, 1991), El aprendizaje de las matemáticas en el salón de clases es un momento de interacción entre las matemáticas organizadas por una comunidad científica, o sea, las matemáticas formales, y las matemáticas como actividad humana. En primer lugar no debemos olvidar que el profesor es una persona que organiza su propia actividad matemática. Es importante destacar que las matemáticas que se practican en el salón de clases son una actividad porque lo que interesa en esta situación es el aprendizaje del alumno, lo que debe llevar al sujeto a una construcción de su conocimiento. Que lo debe llevar a establecer relaciones entre los objetos de nuestro conocimiento, para contarlos medirlos, sumarlos, dividirlos, etc, y verificar los resultados de diferentes formas de organización que escogemos para nuestras actividades.

La importancia de la práctica y la experimentación de los conceptos por parte de los estudiantes, les permitirá establecer conexiones entre los objetos y otros con los que han interactuado.

Tal es el caso de (Lave, 1988), Al realizar el estudio sobre los circuitos eléctricos en serie y en paralelo, los estudiantes realizaban preguntas acerca de las corrientes en cada una de las configuraciones y establecían similitudes con los corrientes de agua, esto les permitía tener una mejor asimilación del fenómeno que estaban estudiando.

Todas estas necesidades de aprendizaje además de la aplicación de mejores metodologías de enseñanza, llevan a analizar las dificultades que se encuentra en las estudiantes del grado Decimo a la hora de modelar, o diseñar una solución a un problema que implique la aplicación de los conocimientos teóricos en las áreas de ciencias básicas y tecnología en una situación real, la cual las debe llevar a manipular los conceptos adquiridos en clase, además de diseñar los respectivas modelos computacionales que deben dar solución al problema planteado, y además

que disfruten y gocen del desarrollo de competencias y nuevos conocimientos.

Basado en la problemática anterior, se desea aprovechar las estrategias lúdico virtuales como una propuesta que permita atraer la atención, el interés y la pasión por desarrollar las competencias de modelar, diseñar estrategias para la solución de problemas de ciencias básicas y tecnología, aprovechando el gusto que tienen los estudiantes por los juegos, y en especial por los video juegos mirados como una herramienta que permite desarrollar aspectos cognitivos tales como: *“Memorización de hechos, Observación hacia los detalles, Percepción y reconocimiento espacial, Descubrimiento inductivo, Capacidades lógicas y de razonamiento, Comprensión lectora y vocabulario, Conocimientos geográficos, históricos, matemáticos, Resolución de problemas y planificación de estrategias.”*(Grupo F9; Gree, 2004; Alfageme, 2003).

Teniendo presente los aspectos cognitivos que desarrollan los video juegos, tales como: lógica, razonamiento espacial, memoria, resolución de problemas, toma de decisiones, se tienen como una de las estrategias lúdicas virtuales, que facilitaran el desarrollo de competencias de las estudiantes en el área de Tecnología y ciencias básicas, a la hora de modelar y diseñar problemas reales y aplicados en un determinado contexto.

Problema

¿Cómo los videojuegos facilitan el desarrollo de competencias en modelamiento científico y tecnológico en las estudiantes de bajo nivel académico?

Objetivo general

Determinar la efectividad del uso de video juegos en el desarrollo de competencias que permitan mejorar la habilidad de las estudiantes para solucionar problemas tecnológicos.

Objetivos específicos

Identificar la percepción de los estudiantes sobre el aprendizaje basado en video juegos aplicados en los espacios de aprendizaje.

Diseñar estrategias que permitan la construcción de modelos computacionales empleando video juegos.

Diseñar ambientes de aprendizaje que motiven la construcción de prototipos tecnológicos donde se permita unir la teoría de la ciencia básica con la práctica, aplicada a situaciones de la vida cotidiana.

Utilizar estrategias lúdicas apoyadas por video juegos, para facilitar y motivar el desarrollo de actividades que impliquen la abstracción de situaciones del mundo real.

Descripción teórica

El videojuego es considerado una herramienta potencial en la educación, objeto de estudio en la psicología del comportamiento, una herramienta para la interacción social, un juguete y medio de distracción.

Las características antes mencionadas convierten al videojuego en una estrategia para el aprendizaje, que apoyado de la lúdica busca que los usuarios que lo utilicen logren divertirse, al mismo tiempo que desarrollan aspectos cognitivos tales como: "Memorización de hechos, observación hacia los detalles, percepción y reconocimiento espacial, descubrimiento inductivo, capacidades lógicas y de razonamiento, competencia lectora y vocabulario, conocimientos geográficos, históricos y matemáticos, Resolución de problemas y planificación de estrategias". (Grupo F9; Gree, 2004; Alfageme, 2003).

Entre las destrezas y habilidades, se pueden encontrar: "Autocontrol y autoevaluación, Motivación, Instinto de superación, habilidades motrices de reflejo y respuestas rápidas, percepción visual, percepción espacial, curiosidad e

inquietud por probar e investigar" (Grupo F9; Gree, 2004; Alfageme, 2003).

Entre los aspectos socializadores, que se pueden desarrollar se encuentran: "Aumenta la autoestima: proporcionan un sentido de dominio, control y cumplimiento. Debido en gran parte a que existen recompensas personalizadas" (Grupo F9; Gree, 2004; Alfageme, 2003), otro tipo de habilidades que desarrollan son: las interpersonales y habilidades cooperativas, las primeras se destacan en la interacción en red, cuando el individuo debe aplicar competencias conversacionales, y asertivas definida como: "la capacidad de un individuo para transmitir sus posturas, opiniones, creencias o sentimientos de manera eficaz y sin sentirse incómodo" (Kelly, 1992). Las segundas se presentan como habilidades de comunicación y habilidades de controversia. (Lobato, 1998), plantea dos clases de habilidades cooperativas, habilidades ligadas a la tarea del grupo y habilidades ligadas a la relación de los miembros del grupo para poder desarrollar la tarea propuesta. Y son las habilidades de relación las que más pueden ayudar a potenciar los videojuegos, llevando al individuo a interactuar con mayor facilidad con las personas que convive o con las que debe trabajar.

Como instrumento didáctico "*Los videojuegos proporcionan nuevas formas de aprendizaje e información, además de entretener y distraer. Potencian, también, la concentración y la atención, además de ayudar a construir las habilidades físicas y psicomotoras que el niño y del adolescente necesitan en esa etapa de su vida.*" (Marín y García, 2005, 117).

Es por tal motivo que el aporte de los videojuegos en el ámbito educativo, se presenta como una forma de aprender a aprender, tal como lo expone Greenfield, 1989, los estudiantes con dificultades de aprendizaje a la hora de concentrarse en el desarrollo de alguna actividad, prestaban atención al videojuego y lograban alcanzar las metas propuestas, Etxeberria, 2000, demuestra que los videojuegos son



de gran ayuda en el tratamiento de problemas educativos y terapéuticos, además de problemas psicológicos y físicos, esto hace que los videojuegos sean empleados en el campo de la reeducación, en el cual se han realizado numerosas investigaciones que en la mayoría de los casos han presentado resultados satisfactorios, tal como lo plantea Etxeberría, 2001, los videojuegos aplicados a las siguientes áreas: habilidades de relación, comunicación entre niños, trastornos del lenguaje, reducción de conductas antisociales, conductas impulsivas, aumento del autocontrol en jóvenes delincuentes, reducción de conductas autodestructivas, desarrollo de la cooperación, reducción de la ansiedad, toma de decisiones respecto a las drogas, regulación de la tensión arterial y presión sanguínea.

Videojuegos y las aplicaciones educativas

A continuación se presentan una serie de videojuegos en los cuales se muestran las inteligencias o habilidades que se pueden trabajar.

(Málaga, 2009). Los juegos tipo Arcade, en los cuales no se planifica ninguna acción, sino que se interactúa con el entorno lo más rápido posible, entre estos podemos encontrar SpacInvaders, Tekken, Mortal Kombat, Doom, Quake, Halo, Call of Duty, son utilizados como actividades de entrenamiento para las fuerzas militares

Juegos de estrategia, en estos se hace necesario plantear estrategias para poder avanzar en el juego, con lo que se desarrolla el pensamiento lógico y la resolución de problemas, entre ellos tenemos: Civilization IV, Age of Empire, en estos juegos se trata de avanzar por las diferentes civilizaciones.

El juego Starcraft, su potencial educativo ha sido analizado por la Universidad de Berkeley en California, en la cual se descubrió el potencial de ayudar a los estudiantes a entender estrategias bé-

licas, a partir del estudio de ecuaciones diferenciales.

El Juego UFO (EnemyUnknown), se aplican estrategias socio económicas, para aprender a invertir en capital humano.

Videojuego Rise of Nations, ha sido objeto de estudios (Kramer, 2008) Citado por (Málaga, 2009). En lo que se ha concluido que es de gran utilidad a las personas mayores a la hora de mejorar la velocidad y la habilidad para cambiar de tareas, además se observa que mejora la capacidad de razonamiento y la memoria aplicada a la resolución de alguna actividad.

Juegos de aventura, en este tipo de juegos se hace necesario estar tomando decisiones de forma constante, entre ellos podemos encontrar: King Quest, TheSaret of Monkey, Indiana Jones.

Juegos deportivos, este tipo de juegos permiten desarrollar habilidades de procesamiento de información y el desarrollo de la senso – motricidad, entre estos juegos se puede encontrar: FIFA, Pc Football, NBA, Formula I GrandPrix.

Juego de rol, tiene gran similitud a los juegos de aventura, pero en vez de dedicarse a la resolución de enigmas, se preocupa por la evolución de los personajes, entre ellos podemos encontrar Final Fantasy, NeverWinterNights, DeadSpace, Oblivion, Fallout, MassEffect, los juegos de rol desarrollan el cálculo mental, el vocabulario, estimulan la creatividad, además de valores que les permiten socializarse tales como: la empatía, la tolerancia, la responsabilidad, todo esto unido al trabajo en equipo. Cabe destacar que los juegos de rol tienen mucha campo para ser explorado por los docentes, tal es el caso del juego Innov8, el cual ayuda a los estudiantes a formar habilidades en los negocios, a formar jefes, otros juegos orientados con estas características son: Yuti, Regnum y mare Nostrum.

Otra de las bondades que cabe rescatar de los juegos de rol en la adaptabilidad a las necesidades pedagógicas que se van planteando según el momento histórico.

(Ortega y Pérez, 2011). Juegos de plataforma contribuyen al desarrollo psicomotor y la orientación espacial de los estudiantes, aspecto de gran utilidad en el caso de los más pequeños.

Metodología

La investigación fue aplicada en el colegio Bethlemitas sede Medellín Colombia, bajo un enfoque mixto (Cualitativo y Cuantitativo), teniendo en cuenta que:

“desde hace varios años creemos firmemente que ambos enfoques, utilizados en conjunto, enriquecen la investigación. No se excluyen ni se sustituyen”. (Hernández, Fernandez y Baptista, 2006).

Este aporte permite afirmar que la elección del método para desarrollar el estudio, realmente brindará información confiable para poder completar la investigación, por tal motivo se debe aprovechar las bondades del enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo.

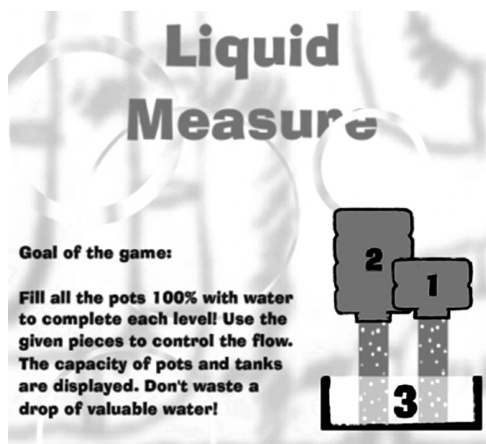
Los instrumentos aplicados para la investigación fueron dos (2): una prueba objetiva que busca verificar los conocimientos así como las habilidades de los estudiantes en la temática de circuitos eléctricos y electrónica digital, y una prueba Likert orientada a verificar el gusto de los estudiantes y la aplicación que encuentran para el aprendizaje de las ciencias básicas empleadas en la tecnología.

El desarrollo del experimento se aplicó de la siguiente manera: las temáticas de circuitos eléctricos y electrónicos se explicaron en el aula de clase, tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, la diferencia se encontraba en que el grupo experimental recibió 3 sesiones de 45 minutos con los siguientes videojuegos:

LiquidMeasure, cuyo objetivo es diseñar y tomar las decisiones adecuadas para no botar ninguna gota de agua, colocando las tuberías y los recipientes de forma correcta, a partir de unas medidas que se van presentando en cada nivel, además el videojuego tiene una gran similitud con

la teoría de circuitos eléctricos, donde las tuberías pueden ser miradas como conductores eléctricos, el agua como la corriente eléctrica, y los recipientes como fuentes de voltaje.

Figura 1. Liquid Measure



<http://www.amigo-play.com/1948/Liquid-Measure-1.html>

Cargo Bridge, en este juego se debe construir un puente, de manera que los empleados puedan trasladar las mercancías al otro lado del valle. Para la construcción del puente se debe tener en cuenta que el presupuesto es limitado, por lo que el jugador deberá tomar las mejores decisiones de manera a la hora de construir, además debe tener en cuenta los fundamentos de la física para que la estructura soporte los diferentes pesos.

Figura 2. Cargo Bridge



Fuente: http://limexgames.com/studio/games/cargo_bridge

Tabla 1. Cantidad de estudiantes del grupo experimental y el grupo de control

Población	N° de estudiantes	Grado	Muestra	N° de alumnos
Estudiantes del grado décimo colegio Bethlemitas	102	10°	Grupo de control	22
			Grupo experimental	22

Fuente: Cálculos de la muestra

Luego de terminar el trabajo con los videojuegos a los dos grupos se les aplicó una evaluación que consta de 16 preguntas de selección múltiple, divididas en 10 preguntas de electricidad, donde se busca verificar los conocimientos básicos en cálculo, diseño y aplicación de los circuitos en serie y en paralelo. Igualmente, se resolvieron 6 preguntas de electrónica digital en las cuales se incluye las compuertas AND, OR y NOT, además de las aplicaciones en el diseño de circuitos combinacionales, herramientas importantes para la construcción de circuitos electrónicos.

Para la confiabilidad de los instrumentos se empleó el alfa de cronbach para la prueba objetiva tanto para el grupo experimental como para el grupo de control, y la prueba de mitades se aplicó al grupo experimental tanto en la prueba objetivo como en la prueba Likert.

Población y muestra

Población “es un conjunto de medidas o el recuento de todos los elementos que representan una característica común”. (Martínez, 2006).

La población que se desea estudiar es de 102 estudiantes del grado decimo pertenecientes al colegio Bethlemitas Sede Colombia- Medellín, con edades comprendidas entre 14 y 17 años de edad, los grupos están divididos en varios niveles 10 A, 10 B y 10 C, los cuales cuentan con 35, 33, y 34 estudiantes respectivamente, esta población fue seleccionada por la accesibilidad que existe para trabajar con ellas en la institución, además de las falencias encontradas en las ciencias básicas y el gusto por el manejo de videojuegos orientados al desarrollo lógico, también se tomó en cuenta el interés por introducir

escenarios de aprendizaje más lúdicos y motivadores, los cuales lleven a las estudiantes a prestar más atención e interés por los temas que se desarrollan en clase.

La muestra que se tomo equivale a 44 estudiantes y se dividieron en 2 grupos uno de control y otro experimental, ver tabla 1.

La selección de las estudiantes del grupo de control se realizó de manera aleatoria con las listas del colegio en Excel, el grupo experimental fue seleccionado teniendo en cuenta el bajo rendimiento académico en el área de ciencias básicas.

El muestreo estadístico es un enfoque sistemático para seleccionar unos cuantos elementos (una muestra) de un grupo de datos (una población), a fin de hacer algunas inferencias sobre el tota”. (Espagni, Dante, Roldan y López, 2005).

Resultados de la investigación

Tabla 2. Grupo de Control 22 estudiantes
Resumen estadístico grupo de control

Resultados	
Media	29,1363636
Error típico	4,23001819
Mediana	25
Moda	13
Desviación estándar	19,840544
Varianza de la muestra	393,647186
Curtosis	0,43063744
Coefficiente de asimetría	1,20950457
Rango	69
Mínimo	6
Máximo	75
Suma	641
Cuenta	22

Fuente: Cálculos realizados en Excel

Tabla 3. Resumen estadístico grupo experimental

Resultados	
Media	40,4545455
Error típico	5,12431065
Mediana	31
Moda	25
Desviación estándar	24,0351474
Varianza de la muestra	577,688312
Curtosis	-1,06818458
Coefficiente de asimetría	0,78125774
Rango	75
Mínimo	13
Máximo	88
Suma	890
Cuenta	22

Fuente: Cálculos realizados en Excel

Tabla 4. Resumen estadístico prueba Likert

Resultados	
Media	4,68636364
Error típico	0,05397428
Mediana	4,7
Moda	4,8
Desviación estándar	0,25316182
Varianza de la muestra	0,06409091
Curtosis	1,30105511
Coefficiente de asimetría	-1,05206404
Rango	1
Mínimo	4
Máximo	5
Suma	103,1
Cuenta	22

Fuente: Cálculos realizados en Excel

Análisis prueba objetiva grupo de control Vs. Grupo experimental

Al analizar la media aritmética del grupo experimental con un valor aproximado de 40 puntos y el grupo de control con un valor de 29, se puede mirar que el grupo experimental obtuvo mejor promedio que el grupo de control, este valor se logra evidenciar al observar que en la prueba, 7 estudiantes lograron aprobarla con puntajes de 63, 75, 88, 69, 75, 69 y 75. Estos valores muestran que la cantidad

de estudiantes que ganaron la prueba fue mayor que la del grupo de control que para el caso solo fueron 3 estudiantes.

a) En general el grupo de control obtuvo en las preguntas 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9 mayor puntaje que el grupo experimental, estas preguntas requerían de ciertos cálculos matemáticos, y algunos análisis de gráficos, donde la estudiante debía responder que pasa con el circuito bajo determinadas condiciones.

b) En la pregunta 7 la cantidad de estudiantes del grupo de control, que respondió de forma correcta fue igual al grupo experimental esta pregunta tenía que ver con tener claro el concepto de circuito en paralelo, para reconocer en un gráfico si las resistencias se encontraban bajo esa configuración, adicional a esto esa pregunta fue la que más número de estudiantes respondió de forma correcta.

c) En las preguntas de la 12 a la 16 se requería construir modelos matemáticos y realizar un análisis de lo que sucede con determinado circuito combinacional; el número de estudiantes del grupo experimental que respondieron de forma correcta las preguntas fue mayor en cada uno de los ítems que en el grupo de control.

Análisis aplicación Prueba Likert

A partir del resumen estadístico en la prueba Likert se puede observar que la media es 4.7, un resultado muy alto que indica que en general a las estudiantes les gusta el trabajo con videojuegos, y lo encuentran muy útil para mejorar los índices de promoción en Ciencias Básicas, mejorar el ambiente de aula, y ayudarles a resolver problemas con mayor facilidad.

Estas conclusiones están apoyadas por la desviación estándar, la cual fue de 0.25316182, resultado que muestra una gran homogeneidad en las respuestas debido a la muy poca dispersión de los datos, y la tendencia a respuesta muy satisfactorias con respecto al trabajo con videojuegos en el aula de clase y su aplicabilidad en las ciencias Básicas.



Después de haber analizado los resultados obtenidos en la prueba Likert, desde el comportamiento, el compromiso, interés, y la motivación que generó para las estudiantes el haber trabajado con los videojuegos, apoyados por resultados numéricos obtenidos en las pruebas objetivas, y las observaciones desarrolladas mientras las estudiantes se disponían a jugar con **Liquid Measure** y **Cargo Bridge**, en las cuales se logró determinar cómo el nivel de dificultad entre un nivel y otro proveen a las estudiantes de herramientas para solucionar niveles más avanzados, por lo tanto este trabajo requería de mayor concentración, análisis lógico y dedicación.

Una consideración adicional a partir de las observaciones realizadas, fue la propuesta de trabajo por parte de las estudiantes, donde ellas plantearon que la clase fue muy divertida, lúdica y motivadora, invitando a seguir desarrollando este tipo de prácticas en la asignatura.

Esta respuesta se encuentra relacionada con los resultados obtenidos al aplicar la prueba Likert a las estudiantes del grupo experimental.

Conclusiones

Uno de los grandes logros obtenidos en la investigación, es observar como las prácticas con los videojuegos *Liquid Measure* y *Cargo Bridge*, subieron el nivel de promoción de la prueba objetiva en electricidad y electrónica, aunque el resultado de los promedios, para ninguno de los casos fue satisfactorio, el grupo experimental obtuvo un mejor desempeño, y una mejor resultado a la hora de desenvolverse en la prueba, la cual buscaba verificar como las estudiantes del grupo experimental debían analizar problemas del campo de la electricidad y la electrónica, aplicados a la tecnología, en las cuales lograron construir modelos electrónicos que permitieran dar soluciones a situaciones del mundo real, aplicando la teoría y la práctica.

Un aspecto importante que se encontró al trabajar con videojuegos, fue el desarrollo de cada uno de los niveles partiendo del más sencillo al más complejo, teniendo en cuenta que la solución de los primeros se podía emplear para solucionar niveles más avanzados, en los cuales el estudiante a partir de la práctica, la percepción, el reconocimiento de los espacios, realizaba descubrimientos que le permitirían aplicar un determinado procedimiento de forma lógica con un objetivo definido, el cual lo llevaría a tomar decisiones, emplear estrategias para dar solución a los problemas y dar significado al aprendizaje adquirido.

Motivar es una de las actividades más importantes que deben desarrollar los docentes en los estudiantes, y este tipo de estrategias presentaron un trabajo que buscaba interesar, retar las habilidades, conocimientos, el nivel lógico aplicado a un problema de modelamiento, convirtiendo un ejercicio de diversión en un trabajo de producción intelectual, el cual facilitó mejorar su desempeño en una prueba de conocimiento en electricidad y electrónica. Por tal motivo el diseñar un escenario lúdico de aprendizaje puede promover mejores niveles de comprensión en el área de las ciencias exactas, mejorando los niveles de promoción estudiantil, la motivación y el interés por la asignatura.

Uno de los retos más grandes de los docentes a la hora de trabajar con este tipo de herramienta lúdica es buscar el videojuego que se adapte a las necesidades de la temática que desea trabajar, que sea divertido, que motive a jugar, que rete las habilidades, la lógica, y que de forma gradual presente ejercicios más complejos, los cuales requieran los conocimientos obtenidos del juego anterior para resolver el siguiente. Este trabajo necesita del diseño de objetivos claros e instrumentos de evaluación que permitan verificar si realmente se están alcanzando los niveles de cognición por parte de los estudiantes, además de observar si ellos están disfrutando del placer de aprender.

Hallazgos

El grupo experimental que trabajó con videojuegos logró desenvolverse mejor en la prueba de electrónica que el grupo de control, la cual buscaba verificar habilidades de modelamiento, más que habilidades en el desarrollo de cálculos matemáticos; las preguntas estaban diseñadas de forma tal que se debían analizar secuencias en planos electrónicos, buscando determinar la función matemática que permitiera describir el comportamiento del circuito. Otras preguntas estaban orientadas a la resolución de situaciones en las cuales se plantean problemas de control electrónico, donde se debía encender un motor o una alarma a partir de una determinada combinación.

El grupo experimental en el desarrollo de las 10 preguntas que corresponde a la parte de electricidad obtuvo un puntaje de 39,5454545 y el grupo control de un puntaje de 39,0909091, la diferencia no es significativa pero se logra observar como el trabajar con videojuegos realmente puede mejorar los niveles de promoción de la institución, en la asignatura de física.

Durante el desarrollo del trabajo con los videojuegos en el aula de clase, se logró percibir en las estudiantes, placer, gusto, pasión y agrado por el trabajo que se encontraban desarrollando; los niveles con alta complejidad las llevaba a buscar la solución por sus propios medios, luego preguntarle a una compañera o buscar al docente para que les diera una idea de cómo desarrollarlo, en ningún momento solicitaron la solución, en este contexto se dio un espacio de zona de desarrollo próximo entendido como:

“la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la resolución independiente de un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de ese problema bajo la guía del adulto o en colaboración con un compañero más capaz” (Vygotsky, 1978/1986).

Esta práctica convirtió el escenario de clase en un espacio colaborativo, en el cual buscaban solucionar los diferentes problemas que se les presentaban, partiendo de la habilidad que tenían para resolverlo, y aprovechando los conocimientos o experiencias de otras compañeras, lograban diseñar una idea de cómo podrían solucionar el nivel.

La imposibilidad de resolver un ejercicio genera ansiedad, frustración, desmotivación, disminuyendo el interés y llevando las estudiantes a desarrollar una actividad diferente a la planteada, como realizar un trabajo de otro docente, estudiar para una prueba, o ingresar a Facebook, revisar correo u otro tipo de actividades que en general son prohibidas en clase.

Ortega y Sánchez (2004), la desmotivación se explica como la desgana y la falta de implicación e interés por parte del alumnado en los procesos de enseñanza – aprendizaje que dificultan la labor del maestro y afectan el clima de convivencia en el aula, apareciendo conflictos, lucha de intereses o bajo rendimiento académico.

Con el trabajo desarrollado se encontró que las estudiantes se dedicaron a los videojuegos, y ninguna intentó realizar una actividad diferente a la planteada, durante el proceso se observó concentración, una gran motivación e interés, al terminar la hora de clase, algunas estudiantes plantearon que este tipo de actividades eran muy agradables y productivas en sus procesos de aprendizaje, asimismo el ambiente de aula y la convivencia durante las prácticas fueron excelentes, se notó el respeto, el silencio, la atención y el interés para desarrollar las actividades.

“Los videojuegos proporcionan nuevas formas de aprendizaje e información, además de entretener y distraer. Potencian, también, la concentración y la atención, además de ayudar a construir las habilidades físicas y psicomotoras que el niño y del adolescente necesitan en esa etapa de su vida.” (Marín y García, 2005: 117).



La autonomía desarrollada por las estudiantes durante el trabajo fue excelente, la labor del docente fue de espectador y de guía, en ningún momento impartió clase explicando cómo se resolvía alguno de los niveles, solo dio unas indicaciones generales de los lugares donde se puede encontrar los videojuegos. Las estudiantes ingresaron a las páginas, leyeron las instrucciones y analizaron lo que debían hacer para pasar de un nivel a otro, teniendo en cuenta que la información de las explicaciones se encontraba en inglés, lo cual no fue un obstáculo para ellas, porque la parte gráfica y las experiencias con otros videojuegos les ayudó a comprender la finalidad de este.

Durante el trabajo con videojuegos las estudiantes fueron respetuosas entre ellas, dentro de un escenario de sana convivencia, en el cual no se tenía que corregir comportamientos, posturas, ni malas palabras, porque la actividad lúdica que estaban realizando realmente les proporcionaba diversión y esparcimiento, además del entretenimiento que convertía las clases de 55 minutos, en espacios de esparcimiento lúdico.

Recomendaciones

Una de las recomendaciones acerca del trabajo con videojuegos se puede observar desde la aplicabilidad y el interés que promueve en los estudiantes, por tal razón es importante construir una propuesta curricular, con una serie de prácticas que inviten al docente a innovar en su trabajo educativo, y quitar el mito que se tiene acerca del ocio que generan este tipo de juegos, el secreto está en la buena elección del videojuego y en la serie de actividades que permitirán sustentar las prácticas que se desarrollaran en clase.

Este tipo de herramientas promueve mejores prácticas de convivencia, las cuales parten del respeto por las ideas, propuestas, y las soluciones que plantean las compañeras, esta situación mejora el

ambiente de aula que es una de las metas que ha buscado la institución durante mucho tiempo, todo esto se logra al mantener concentradas e interesadas las estudiantes por una actividad y lo más importante al mejorar la interacción entre ellas.

Para el desarrollo de este tipo de prácticas es importante contar con una sala de computadoras adicional, la razón los docentes necesitan un espacio donde puedan sacar a las estudiantes de los ambientes de aula tradicionales, a un escenario apoyado por una herramienta tecnológicas como la computadora, teniendo en cuenta de no abusar del recurso porque de lo contrario pierde el sentido innovador, y se convierte en una actividad académica la cual deja de motivar a las estudiantes.

Es importante destacar que para el desarrollo de la investigación faltó tiempo a la hora de realizar más pruebas, y probar otros videojuegos diferentes a **Liquid Measurey Cargo Bridge**, analizando el posible impacto en otros grupos diferentes al grado decimo, de forma tal que se pueda determinar el nivel de generalización de la investigación en otros grados de la institución.

La investigación fue desarrollada en el área de ciencias básicas en un tema específico como lo es la electricidad y la electrónica, sería importante explorar si en otras temáticas dentro de la física el impacto es positivo o negativo, teniendo en cuenta que los estudios físicos requieren de habilidades para modelar soluciones, y plantear funciones matemáticas que permitan dar solución al fenómeno observado.

Es importante que el docente aproveche los videojuegos más conocidos por todos sus estudiantes, para que después de jugar con ellos, analizar los valores que se fomenten y debatir en clase sobre ellos. El profesorado debe promover reflexiones y discusiones que permitan que los alumnos comprendan los peligros y las consecuencias que tienen aceptar determinados contravalores que aparecen en los videojuegos.

Como cualquier juego se puede emplear para generar espacios de socialización de los niños y jóvenes, hay que evitar que la motivación y la diversión que proporcionan los videojuegos, lleven a los estudiantes a un abandono de las actividades que se quieren desarrollar con ellos.

Por tal motivo el docente debe conocer el catálogo de videojuegos disponibles para de esta manera promover situaciones de enseñanza – aprendizaje, a continuación se presentarán algunos criterios para la selección: “La edad real a la que van destinados los juegos ya que las indicaciones de los fabricantes son tan genéricas e indefinidas que tienen escasa utilidad. El tiempo necesario para avanzar en el videojuego ya que hay algunos que requieren muchas horas. Evitar aquellos que presenten contenidos con violencia,

el sexismo, el racismo, la intolerancia, etc. La posibilidad de vincular actividades de exploración, de análisis, de síntesis y de evaluación” (Ortega y Pérez, 2011).

Como última recomendación en términos de (Gros, 2006). “Destaca la idea de que el profesorado aproveche los juegos como un material educativo con que trabajar para aprender un contenido curricular específico a partir de la creación de un entorno de aprendizaje que permite enfrentarse con un sistema complejo, multidimensional, multimedia e interactivo, por lo que la incorporación del juego en el aula, permite trabajar con todo el grupo de alumnos a través de grupos cooperativos y discusiones conjuntas que proporcionen espacios de análisis y reflexión crítica del propio entorno utilizado.”

Bibliografía

- Alfageme, Begoña y Sánchez, Pedro (2002). Aprendiendo habilidades con video juegos. España: *Revista científica de comunicación y educación*. ISSN1134 – 3478. p 114 – 119.
- Bernat, Antonia. (2008). *La construcción de conocimientos y la adquisición de competencias mediante el uso de videojuegos*. España: Videojuegos y aprendizaje (pp. 93-112). Begoña. Gros (Ed.),
- Carraher, Terrezinha, Carraher, David y Schliemann, Ana (1991). *En la vida diez, en la escuela cero*. Mexico: Siglo XXI
- De la Cruz, Francisco. (2008). *Conflictos y resistencias en las aulas*. Sevilla: Revista Innovación y experiencias educativas. ISSN 1988-6047, N 10
- Etxeberría, Felix. (2000). Videojuegos y educación. COMUNICAR. México: Revista de Educación en Medios de Comunicación.
- Ferrer, Santiago. (2008). *Los videojuegos*. Recuperado de <http://ardilladigital.com/DOCUMENTOS/TECNOLOGIA%20EDUCATIVA/TICs/T8%20VIDEOJUEGOS/08%20LOS%20VIDEOJUEGOS.pdf>
- Gómez, María. (2005). *Videojuegos y transmisión de valores*. España: Revista Iberoamericana de educación. P 10
- Greenfield, Patricia. (1989). *Mind and media: the effects of television, videogames, and computers*. Massachusetts, Harvard University
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill
- Kelly, Jeffrey. (1992). *Entrenamiento de las habilidades sociales*. Bilbao: Biblioteca de Psicología Desclee de Brouwer. 3ra. Edición pag 175.
- Lacasa, Pilar. (2002). *Cultura y Desarrollo*. En P. Herranz Ibarra, & P. Sierra García, Madrid: UNED. *Cultura y Desarrollo* (págs. 17-50).
- Lacasa, Pilar., Méndez, Laura., y Martínez, Ruth. (2008). Aprender a contar historias y a reflexionar con videojuegos comerciales. España: Videojuegos y Aprendizaje (pp. 51-72). Begoña. Gros (Ed.),
- Lave, Jaen. (1988). *Cognition In Practice Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. New York: University Cambridge
- Lobato, Clemente. (1998). *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Universidad del País de Vasco Servicio Editorial.
- Malaga, Ana. (2009). *Videojuegos como dispositivos culturales: las competencias*



- espaciales en educación*. España :Revista Comunicar Número 34 ISSN: 1134-3478; páginas 183-189.
- Marín, Verónica y García, María. (2005). *Los Videojuegos y su capacidad didáctico – formativa*. España. Revista de Medios y Educación, Número 26 p 113 – 119
- Martínez, Ciro. (2006). *Estadística y muestreo*. Bogotá: Eco Ediciones.
- Ortega, Jose y Perez, Alvaro. (2011). El potencial didáctico de los videojuegos:
- Palacino, Fredy. (2007). Competencias Comunicativas, *aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico*. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol 6, N° 2, p 275 – 298.
- Romera, Eva, Ortega, Rosario y Monks Claire. (2008). *Impacto de la actividad lúdica en el desarrollo de la competencia social*. España: Revista internacional de psicología y terapia psicológica p 193 – 202
- Spagni, Beatriz, Dante, Augusto, Roldan, Gabriela y López, Mirta. (2005). Estadística Básica Probabilidad. Litoral: Ediciones UNL pag 190.
- The Movies, un videojuego que fomenta la creatividad audiovisual. España: Revista Etik@net. Número 11 ISSN: 1695-324X

La escuela viva. Un escenario para la producción estética¹

MANUEL JULIÁN REINOSA VILLA²

Consideración³

Resumen

El cúmulo de vicisitudes que se dan de manera persistente en nuestros espacios escolares, no solo en Colombia, sino en el mundo en general, obliga a pensar la educación en la actualidad como un sistema en crisis, el cual requiere de cambios de índole estructural, que permitan responder de manera asertiva a las necesidades de las instituciones educativas y de la sociedad en general.

El macro-proyecto, “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, consciente de esta realidad, pretende desde un quehacer epistémico, aportar a la solución de algunos de estos interrogantes vitales, ¿Qué hacer? Sobre todo ¿Quién va a hacerlo? ¿Cómo? Es así como entre muchas de las transformaciones, se observa la posibilidad de maestros intelectuales, que dotados de un carácter crítico de su labor educativa y plena conciencia del potencial político de su ejercicio docente, favorezcan una visión epistémica diferente del proceso educativo.

Esta visión, no solo refresca el quehacer del maestro, convirtiéndolo en un profesional más esperanzado, sino más optimista hacia sus estudiantes. La presente investigación pretende significar el papel de algunos maestros y/o intelectuales, que de una manera creativa, se conviertan en evidencia de los cambios que pueden presentarse y que desde sus experiencias, hacen de sus aulas escenarios de producción estética y de sus instituciones, espacios de transformación, de emancipación.

Palabras clave: Creatividad. Maestro intelectual, estética, escuela, agente político, sistema educativo, virus epistémico, emancipación.

The school alive. A scenario for the production aesthetics

Abstract

The heap of vicissitudes that are given in a persistent way in our school spaces, not only in Colombia, but in the world in general, forces to think the education at present as a system about crisis, which needs of changes of structural nature, that they allow to answer in an assertive way to the needs of the educational institutions and of the company in general.

1 Recibido: 29 de abril del 2012. Aceptado: 29 de mayo del 2012.

2 Licenciado en Ciencias Sociales. Universidad de Caldas. Docente vinculado al INEM Felipe Pérez de Pereira Institución desde la que se realiza la investigación. Magister en Educación-Docencia de la Universidad de Manizales, Colombia. Correo Electrónico: majure78@hotmail.com

3 Texto venido de la investigación “Maestros e intelectuales en la educación colombiana”, liderada por Ana Gloria Ríos y Germán Guarín Jurado en la Universidad de Manizales, Colombia.

The macro-project, "Teacher and intellectual in the Colombian education", conscious of this reality, tries from an epistemic task, to reach to the solution of some of these vital questions, what to do? Especially the one who is going to do it? How? It is as well as between many of the transformations, is observed the possibility of intellectual teachers, who provided with a critical character of his educational labor and full conscience of the political potential of his educational exercise, should favoring a vision epistemic different from the educational process.

This vision, not only it refreshes the occupation of the teacher, turning it into a more hopeful, but more optimistic professional towards his students. The present investigation tries to mean the paper of some teachers and / or intellectual, which in a creative way, turn into evidence of the changes that they can present and that from his experiences, do of his classrooms scenes of aesthetic production and of his institutions, spaces of transformation, of emancipation.

Keywords: Creativity. Intellectual master, aesthetics, school, political agent, education system, virus epistemic, emancipation.

1. Justificación

La escuela como base del desarrollo social, es tal vez la institución que menos se ha transformado en los últimos siglos, es así como podríamos decir que un médico de hace doscientos años traído a nuestra época, quedaría perplejo al interior de un quirófano y desde su confusión, abandonaría la posibilidad de realizar cualquier intervención quirúrgica. En cambio un maestro traído desde esta misma época, se las arreglaría para impartir su clase y tal vez con poca dificultad. No es que no haya reflexión ante las necesidades que se han presentado desde el discurrir pedagógico, pero las teorías que se han generado se han abordado de una manera tan acrítica, el rigor epistémico ha sido tan escaso, que las soluciones parece que terminan haciendo más mal que bien. De igual manera, muchos tratan de transformar la realidad de sus aulas, con innovaciones metodológicas que se realizan desde las mismas bases epistémicas de antaño.

Las transformaciones que se realicen, deben obedecer a posturas epistemológicas nuevas, que dotadas de verdadero juicio crítico, muevan el entorno donde se desarrollan y de alguna manera, vayan generando remesones en la estructura

que soporta este sistema educativo. Los autores brindan luces sobre el camino que debe trasegarse en la construcción de esta nueva escuela, pero compete al maestro desde su imaginación, desde su posibilidad de creación, concebir las estrategias que lleven a la realidad estas transformaciones. En nuestro contexto, pareciera que estas alternativas escasean y en momentos la desesperanza crea la sensación de que ni siquiera existen o no pueden darse en las actuales circunstancias educativas.

El macro-proyecto "Maestros e intelectuales en la educación colombiana" y de manera más precisa, la investigación realizada sobre "El maestro intelectual y su función política a partir de su práctica creativa" desde sus hallazgos, debe hacer frente a interrogantes que surgen en este sentido. Para tal fin, aborda maestros e intelectuales con un análisis hermenéutico asiduo, que a partir de sus diversas posturas epistémicas y sobre todo desde sus prácticas creadoras, ofrecen un panorama alentador, sobre el rumbo que puede ir tomando la construcción de esa nueva escuela. Tomando como base la anterior perspectiva, vemos entonces la necesidad de abordar el siguiente interrogante, como problema fundamental de la investigación.

¿Maestros intelectuales desde sus prácticas creadoras, realmente están convirtiéndose en referentes de transformación pedagógica y del papel político del docente?

2. Objetivo general

Interpretar el papel político de transformación social del maestro intelectual, significando experiencias creadoras de algunos docentes, con el fin de ofrecer al gremio educativo, una visión más amplia y esperanzadora de la labor del docente en la actualidad.

3. Referente teórico

3.1. Maestro e intelectuales

Mucho se habla del papel del intelectual en la actualidad. De él se espera no menos que brinden un camino claro y certero, para dar solución a nuestras necesidades más urgentes. Es así como asumimos intelectual, como aquel sujeto crítico que desde su pensar, brinda explicaciones sobre los problemas neurálgicos de su momento histórico, a la vez que arroja luces sobre el rumbo que deberán tomar las transformaciones en la construcción de nuevas sociedades. Una de las críticas arrojadas sobre estos intelectuales, refiere a la desconexión que se viene brindando entre estos y el público en general. Acusados de manejar un lenguaje a veces oscuro, demasiado teórico, se critica al intelectual de haber abandonado a aquellos a los cuales debería representar y dedicarse a producir para élites que poseen el nivel semántico suficiente para descifrar y asumir realmente sus mensajes. Es así como lo expresa Karl Popper, al referirse al lenguaje del intelectual.

“Los intelectuales deberían dejar de admirar –y tolerar– ese estilo, el estilo de las palabras grandes y oscuras, palabras rimbombantes e incomprensibles. Es una irresponsabilidad intelectual, que socava

el sentido común y destruye la razón. Esto es lo que hace posible la filosofía que se ha denominado relativismo; una filosofía consistente en la tesis de que todas las tesis son más o menos igualmente defendibles desde el punto de vista intelectual.” (Popper, 1981,5).

Todo maestro o mejor aún todo ser humano, es en sí mismo un intelectual, cada persona piensa, analiza su realidad, pero mayoritariamente a niveles superficiales de razonamiento, lo que no permite una comprensión profunda y atinada de la realidad y por ello no se genera una gran proyección hacia un campo social. A partir de lo anterior, toma vigencia las palabras de Germán guarín Jurado, cuando en su módulo de teoría de la educación crítica, nos dice.

“Estar hoy a la altura de los signos de nuestro tiempo, un poco sobrevolarlos, es estar por encima de nuestras propias circunstancias: de guerra, de exclusión, de mercado, de industria y seriación, de burocratización. Ponernos a la altura de nosotros mismos, profesores, escritores, intelectuales. Instituir con imaginación, situar, poner en acto la potencia de pensar y crear, optar y decidir, actuar divergentemente. No basta la aceptación de la multiplicidad, la comprensión de la diversidad, el descubrimiento de la diferencia si no asumimos la divergencia, la opción – decisión del pensamiento y la actuación libre y creativa, crítica.” (Guarín, 2011,8)

Nos vemos entonces ante la necesidad de intelectuales y maestros que asuman una función política con fuerte dosis de responsabilidad social. Cuando hablamos de maestro intelectual, hacemos referencia a un maestro que armado de un profundo pensamiento crítico, logra comprender no solo los acontecimientos que se suscitan en su aula, sino también las estructuras que sustentan el sistema educativo, este mismo sentido crítico le



permite concientizarse de los límites y de las posibilidades que se le brindan desde ese contexto educativo y dotado de capacidad creativa, desarrolla una visión propia de su quehacer pedagógico. Los maestros intelectuales buscan, exploran, experimentan nuevas formas de acercarse al mundo, de conocerlo y pueden brindar a sus estudiantes un panorama mucho más amplio de aprendizaje.

3.2. Y... ¿Qué hay con la creatividad?

La creatividad se ofrece como un elemento imprescindible en la consolidación de estos maestros intelectuales, entendida como la capacidad de realizar transgresiones a los parámetros, a los estereotipos que rigen un sistema social específico. La originalidad no es algo que se logre en el espacio vacío, se mueve en unos límites que brindan los planos del mismo lenguaje y el entorno social. La creatividad entendida como privilegio de algunos genios de la humanidad, plantea la creación en planos de lo imposible y sumerge al maestro en la necesidad de la repetición, de la reproducción como único camino posible.

Todo ser humano es en esencia un ser creativo, pero las experiencias castradoras sucedidas frecuentemente en la temprana infancia, arrojan un manto de impotencia hacia cualquier forma de creación y se genera un hilo de dependencia tan finamente fortalecido a través de los años, que casi nadie logra salir de su influjo. La creatividad, brota a borbotones de cada ser humano desde la más tierna infancia y se potencializa con el paso de los años, pudiendo ser más fructífera a medida que se avanza en edad y se acumulan experiencias. Desde esta perspectiva lo insinúa Howard Gardner, explicando sobre el proceso de creación.

“En mi opinión, existen claras diferencias entre la actividad artística de los niños y la de los adultos. Si bien el niño puede tener conciencia

de que está haciendo cosas de un modo distinto de otras personas, no aprecia cabalmente las normas y las convenciones de los ámbitos simbólicos; su intrepidez encierra muy poca significación. El artista adulto, en cambio, tiene pleno conocimiento de las normas adoptadas por otros; su voluntad, su compulsión por rechazar las convenciones se concreta, cuando menos, con total conciencia de lo que está haciendo y en muchos casos a un considerable costo psíquico. Como observó una vez Picasso, “Yo antes dibujaba como Rafael, pero me llevó una vida entera aprender a dibujar como un niño”. (Gardner, 1997, 110).

Desde estas posturas, observamos que la creación ni siquiera necesita de un espacio de instrucción o de escolarización, se da de manera muy natural, es decir, el hombre en esencia busca resolver problemas de manera original, pero se hace muy necesario evitar poner trabas a los procesos creativos.

3.3. Al rescate del arte

Ante la crisis de humanismo en la actualidad, el arte resurge como una gran posibilidad de brindar horizontes más dignos para la proyección de los individuos, sobre todo aquellos más sometidos por los centros de poder. El arte como la manifestación más refinada de expresión del ser humano, genera estas posibilidades de exploración, en la medida que permite y favorece la originalidad del individuo y acompañado del dominio de técnicas y herramientas, multiplica las posibilidades de creación, evidenciando así la flexibilidad de la mente humana. La estética es en este sentido, no solo es una posibilidad del desarrollo humano, sino toda una necesidad vital, de tal manera que no solo el individuo se hace a través de su producción original, sino que la sociedad, la cultura, se recrean en pleno a través de estas manifestaciones.

El arte es entonces no solo una evidencia del potencial de expresión del ser humano, sino todo un instrumento de proyección social, el artista no produce para sus adentros, produce casi siempre para un espectador y vive en la añoranza que su obra se convierta en un clásico de reconocimiento universal. Por tanto, su pensar y sus sentir, no es una semántica individual, sino que entregada a un público, se convierte en propiedad colectiva. Toca el entorno, lo mueve, ya sea para sensibilizarlo, cautivarlo o enojarlo, lo dinamiza e inevitablemente lo transforma. La producción estética, es en su sentido más amplio un fuerte instrumento político de transformación social. Hablando de la relación entre la obra y el espectador, nos dice Hans-Georg Gadamer.

“Finalmente, en cuanto determinación del impulso de juego, la apariencia estética es también el lugar de autoconocimiento del hombre como naturaleza sensible-racional, y, en cuanto estructura de la obra de arte, el lugar donde se suprime el tiempo en el tiempo... El arte es una creación ejemplar de existencia autónoma y satisfacción desinteresada. Hay en el arte un libre juego, sin conceptos previos, entre el artista, como genio, y el receptor, como co-genio. Este último es quien desentraña el significado de la obra.” (Gadamer, 1996, 111)

La escuela como escenario de preparación para vivir en el mundo y con el mundo, no solo puede, sino que debe potenciar el arte como expresión del individuo y recreación del contexto social y cultural. Debe posibilitar los espacios para que las producciones originales, no sean una extraña excepción de los ambientes escolares, sino una circunstancia cotidiana del desarrollo institucional. Desde el encuentro de coetáneos, esta producción artística, se hace interesante para el educando, pero sobre todo se potencia, desde la multiplicidad de experiencias que se dan desde el entorno escolar.

3.4. El arte como expresión política

Visto de esta manera, la producción artística puesta en colectivo, se convierte en escenario de lo político. Este, visto como un ejercicio del poder, cubre como una bóveda celeste la existencia en pleno de cada individuo del grupo social, no es posible, desde la vida en colectivo, ser ajeno al ejercicio de poder, es decir no es posible un sujeto apolítico, indiferente a asuntos partidarios sí, pero no a la política como tal. Desde esta perspectiva, soy sujeto que ejerce el poder o me hago sujeto depositario de poder, puedo o no comprender asertivamente cómo se mueven esos hilos de poder, pero inevitablemente estoy bajo su influjo. Veamos qué nos dice Michel Foucault, sobre estas estrategias de poder.

“Del mismo modo, sería necesario saber bien hasta dónde llega el ejercicio del poder, mediante qué conexiones opera y a qué instancias ínfimas de jerarquía, de control, de vigilancia, de prohibiciones, y de sujeciones, moviliza. Por todas partes en donde existe poder, el poder se ejerce. Hablando con propiedad, nadie es el titular del poder; y, sin embargo, el poder se ejerce siempre en una determinada dirección, con los unos de una parte y los otros de otra; no se sabe quién lo detenta exactamente; pero se sabe quién no lo tiene”. (Foucault, 1977, 112).

Desde lo anterior, observamos que la trascendencia brindada por cualquier individuo en el campo político, dependerá entonces de la fuerza de sus ideas, de la claridad de sus planteamientos, de su influencia sobre su entorno, de su compromiso sobre lo público, en general de la manera como se relacione con el poder. De esta manera, cada maestro es un agente político invaluable, pero la fuerza de su influencia estará lineado por su capacidad creativa, por la fuerza de su producción estética.



De igual forma, la escuela como escenario de aprendizaje para el sujeto que se educa, se establece como un campo de ejercicio político, en donde estas relaciones pueden ser verticales o democráticas; en la primera, cada individuo asume un papel pasivo ante los acontecimientos de su entorno y casi siempre vive y actúa de manera acrítica, en la segunda el sujeto se compromete y participa de manera activa en el devenir de las circunstancias, es permeado por su entorno y a la vez actúa sobre su contexto.

4. Metodología

Tomando como base la esencia misma del presente proyecto y el objeto de estudio planteado para el desarrollo de la investigación, se muestra el análisis de una realidad educativa con muchos matices y un buen grado de complejidad, requiriendo una interpretación no solo profunda, sino cuidadosa, que genere instrumentos pertinentes al proceso investigativo y propicie la generación de resultados realmente válidos y útiles para nuestro contexto. La significación de procesos pedagógicos, tales como las experiencias creativas de los maestros e intelectuales, abordadas desde el presente proyecto, implica un proceso riguroso de interpretación de la realidad, dada la complejidad de relaciones que se generan en estos actos educativos.

Ante las circunstancias descritas con anterioridad, claramente el proyecto no puede estar cómodo desde las posibilidades del método científico, se estaría reduciendo su campo de indagación y su horizonte de reflexión, lo que resultaría inapropiado para el objetivo de la investigación. Desde la perspectiva anterior, se concluye que el proyecto de investigación no tiene un método determinado, este se construye durante la investigación, desde allí, el abanico de la investigación se despliega y las posibilidades se hacen abundantes.

La hermenéutica emerge como la posibilidad metodológica más adecuada,

entendida esta como la lectura de los textos, los contextos y de los sujetos. No basta con auscultar con vehemencia los textos o explicar las características o alcances de los sujetos analizados o de sus contextos, se precisa llegar a dimensiones más profundas y epistémicamente más aferradas a la verdad, se requiere de una transparencia en los lenguajes. Para respetar el planteamiento anterior, requerimos situarnos en sus momentos históricos, desde allí, el análisis de las marcas vitales se evidencia como una necesidad apremiante. No se puede negar la carga emotiva que de alguna manera puede existir en las apreciaciones de las personas directamente relacionadas con las experiencias abordadas, comprender, respetar y reconocer de manera atinada estos matices, permite llegar a juicios de validez.

A la luz de Gadamer, reconocemos entonces en el círculo hermenéutico un camino bastante válido para el desarrollo del proyecto. El partir de la autobiografía del investigador implica volver sobre sí mismo, sobre las afectaciones más vitales de los acontecimientos que han marcado la existencia, allí está lo que realmente mueve el esquema vital. Visto de esta manera, se plantea al sujeto investigador como parte del proyecto, en la medida que lo mueve epistémicamente, partir de la autobiografía evidencia que el interés hacia la creatividad no es solo un interés pedagógico, sino también un anhelo de vida, un reto vital hacia una serie de miedos, posibilidades y hasta de frustraciones del sujeto que investiga.

De un interrogante inicial, empiezan a aparecer un sinfín de interrogantes y de hipótesis, la investigación empieza a desplegarse como una espiral, cada posibilidad abre camino hacia otras nuevas, pero de manera ascendente hacia la consolidación de un objetivo. En el caso del macro-proyecto de investigación de "Maestros e intelectuales en la educación colombiana", con el aporte de los diversos integrantes del equipo investigador, se

abren perspectivas como la autonomía, el fracaso escolar, cada uno de estas posibilidades se potencia hacia nuevos sentidos de investigación.

Desde la perspectiva de Gadamer, se requiere entonces abordar los prejuicios del investigador, esto es, desde la palabras claves del sujeto que investiga, qué visiones, qué imaginarios, qué marco teórico se reúne como punto de partida. En el caso específico de la investigación, se realiza una construcción preliminar de conceptos, los cuales demuestran que son más los imaginarios que las certezas, obligando a una búsqueda de autores que permitan ampliar el panorama conceptual.

Posteriormente se planea la forma de entrar en contacto con el objeto de estudio y se visualiza la necesidad de realizar entrevistas en profundidad. Se eligen cuatro personas, que desde su perspectiva crítica pueden aportar al desarrollo pleno de la investigación.

El primero de ellos, William Ospina, escritor consolidado y profundamente preocupado por el tema de la educación, brinda pistas muy certeras sobre el sentido de la investigación. Juan Carlos Londoño, maestro de vocación asidua, que desde el arte logra que niños y jóvenes sientan la historia como algo propio, arroja perspectivas muy determinantes en el campo del aprendizaje significativo. Sergio Manosalva, maestro chileno e investigador reconocido a nivel latinoamericano, resulta ser categórico sobre el papel que puede y debe jugar el maestro en el actual contexto educativo. Cristian Mejía, maestro de gran compromiso con lo ciudadano, logra que sus estudiantes genera un gran sentido de responsabilidad hacia lo colectivo. Las cuatro experiencias brindan un horizonte prolífero de reflexión epistémica, que permite no solo develar los matices de la actual crisis educativa, sino también plantear caminos hacia su solución.

Las entrevistas realizadas, requieren de un acopio de sentido crítico, manifestado en el análisis de los discursos obtenidos a partir de las entrevistas, tomando como

base la premisa que las palabras toman sentido en el contexto y que no podemos olvidar que cada actor de la investigación tiene sus propios intereses, sus propios apasionamientos, consciente o inconscientemente puede esconder sus propios discursos y necesitamos desarrollar una sensibilidad suficiente para llegar a descubrir lo que no se ofrece como evidente.

Llegar a este grado de profundidad, nos implica llegar a la interpretación primero del sujeto y su contexto y luego de su discurso. La entrevista se hace abierta, se parte de unas preguntas básicas, las cuales se despliegan en el desarrollo de la conversación, sin dejar perder el eje central, sin permitir que se pierda el objetivo del diálogo entablado, pero estando alerta, ya que en cualquier frase, en cualquier palabra, puede esconderse una pista para desplegar un horizonte de investigación.

El análisis de información, permite detectar situaciones problema presentes en el discurso, en donde analizamos las preocupaciones personales, sociales, culturales, políticas, económicas, desde las cuales está desarrollando su quehacer el entrevistado. A partir de esto, podemos determinar entonces una serie de palabras clave, esto es, palabras de gran valor semántico dentro del discurso manejado por el sujeto entrevistado, es decir, dentro de toda la terminología empleada, existen palabras que reflejan las afectaciones, las ideas más profundas de las entrevistas son una pista sobre los elementos valiosos de la experiencia de cada sujeto, develarlas y profundizar en ellas, se hace relevante, para el desarrollo de la investigación.

La interpretación de estas palabras clave, al igual que las marcas vitales y las situaciones problema, son contrastadas con la revisión bibliográfica, con la lectura asidua y crítica de diversos autores que amplíen la perspectiva sobre el pensar y el sentir del entrevistado. Entrar en contraste entre textos y contextos no es solo una labor de consulta, de auscultación, es la necesidad de brindar fondo, de significar el



valor de las experiencias y de los actores abordados.

Estaremos llegando entonces a la construcción de ideas fuerza, estas son construcciones epistémicas nuevas que surgen del intercambio constante de texto y contexto, estas ideas fuerza trascienden los contextos, en la medida que enriquecen la realidad evidente y hacen análisis críticos profundos que permiten una explicación de la realidad mucho más amplia y por lo tanto más certera. Las ideas fuerza no son un chispazo intelectual, ni obedecen a un descubrimiento espontáneo, se van construyendo mediante el análisis constante y cuidadoso del discurso.

Desde las premisas del análisis del discurso, observamos que la construcción de las categorías finales, no es una actividad de la inmediatez, es un ir y volver constantemente a las fuentes, tanto de los autores como de los actores, no es volver a caminar indefinidamente los mismos caminos, es trasegar nuevamente con otros ojos, con nuevas posturas en una espiral de la cual hacíamos mención con anterioridad. Necesariamente llega el punto en que este espiral se va cerrando, es allí donde el investigador, revestido de su capacidad crítica y una actitud alerta, sabe que la construcción categorial ha sido saturada y que es momento de ir buscando otros caminos de análisis.

Para el informe final se requiere entrar en prospectiva, es decir, dimensionarnos nosotros mismos dentro de los hallazgos obtenidos en la investigación, analizar no solo los discursos y las actuaciones de los otros, sino, sobre todo, los propios, de tal manera que la investigación se convierte en un remesón epistémico, aplicable al entorno educativo pero sobre todo para el sujeto investigador. Es así como los resultados finales, no son solo requerimientos para una comunidad científica, para una comunidad pedagógica, sino que son suministro vital para quien investiga, esta es la gran ganancia desde la construcción de este método hermenéutico y en general desde la investigación.

5. Categorías

5.1. Matando la creatividad

Para nadie será un secreto que muchos de los rituales que enmarcan la cotidianidad escolar, pertenecen a la milicia y en el peor de los casos a las correccionales. Lo grave es que se encierran los cuerpos y también los espíritus, rápidamente a fuerza de represión. Desde el punto de vista de lo natural, resultaría muy complicado encerrar y aquietar varios centenares de niños, pero la escuela a fuerza de la tradición ha logrado diseñar suficientes estrategias para que este cometido antinatural se haga realidad.

Dentro de todas estas estrategias de control, uno de los aniquilamientos que la escuela ha conseguido con mayor éxito, es que el niño no resuelva problemas, porque para poder hacerlo necesitaría integrar el conocimiento, generar una visión holística y utilizar todo lo que sabe en miras a cumplir con el objetivo. Pero en contradicción con esto, el conocimiento ha sido empaquetado, encerrado en containers, solo existen parcelas, el conocimiento esta atomizado, desarticulado, por tanto no es utilizable en planos de lo real. Como lo plantea Estanislao Zuleta, hemos hecho a nuestros niños y jóvenes un pésimo favor, les hemos evitado el dolor de pensar. Tratando de hacer todo fácil, los hemos sumido en el mundo del sinsentido y ahora casi nunca encuentran explicación, ni siquiera al más básico de los aspectos de su existencia. Esta visión queda bastante clara desde la maestría de educación docencia, en el modulo de teoría curricular, en palabras de Ana Gloria Ríos.

“...para educar es necesario ver la vida en todas sus dimensiones y asumir que el conocimiento es un fluir permanente que trasciende las teorías, los conceptos, los datos, las fechas y se inscribe en unas intencionalidades mayores, que si bien son fortalecidas y ampliadas por

los conocimientos los trascienden. Propiciar las herramientas para el aprendizaje, el espíritu de indagación y la capacidad de conocer es primordial cuando la meta es formar seres humanos protagonistas de su propia vida y de la de su comunidad.” (Ríos, 2012, 17).

Ver la creación no como una anomalía, sino como una necesidad social e individual, es tarea urgente en todos los ámbitos, lo anterior implica entonces reconocerse como sujeto creador, por lo anterior, debemos potenciar a cada persona que se educa en el ejercicio de la creación, solo así será potencialmente creativo, no es necesario entregar a cada sujeto la responsabilidad de transformar el mundo de una manera absoluta, pero si cada uno resuelva sus problemas asertivamente, que encuentre caminos divergentes, que lleve a cabo experiencia significativas para sí mismo y para los demás.

5.2. El arte y el juego.

Dos visitantes indeseados

Adicionalmente la escuela ha renunciado al sagrado derecho de jugar, ha cortado el juego de tajo, ha estigmatizado su papel en el ambiente académico, le ha arrojado un manto de desprestigio, tal vez por ir en contra de los ambientes quietados de nuestra educación escolarística. Veámoslo así, el niño cada día juega menos en sus hogares y cada vez tiene más acceso a la información, cada vez está más solo en su casa y su única posibilidad de socialización está en la escuela, ¿es entonces una incoherencia que el niño quiera jugar y quiera socializarse, cuando se encuentra con sus coetáneos? Que los niños pidan jugar ni siquiera es una transgresión, tampoco una desviación, lo natural es que el niño quiera jugar.

No hay espacio más estimulante, experiencia que acerque más los individuos en su diario vivir que el juego. Se compite, pero también se es solidario,

se genera frustración pero casi siempre mucha alegría, se depositan sueños y se comparten necesidades, se rompe la norma y se vuelve a edificar, se ríe y se comparte en igualdad en medio de la diferencia, el juego es en sí una experiencia creadora, tal como lo expresa Gianni Rodari.

“El juego da mucho más de sí, si nos servimos de él para colocar al niño en situaciones agradables, para hacerle realizar empresas memorables, para presentarle un futuro de satisfacciones y compensaciones, contándoselo como una fábula. Sé bien que el futuro no será casi nunca bello como una fábula. Pero no es esto lo que cuenta. Mientras llega, es necesario que el niño haga provisión de optimismo y de fe para enfrentarse a la vida. Y además, no debemos descuidar el valor educativo de la utopía. Si no tuviésemos esperanza, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿de dónde sacaríamos el valor para acudir al dentista?” (Rodari, 1983, 103).

El otro invitado indeseado en las instituciones educativas y por lo tanto, espantado con bastante frecuencia es el arte. Este, como signo de expresión, de posibilidad de cambio, de liberación, no termina calando en muchas de las instituciones educativas. Cualquier intento de producción artística es rápidamente sometido, el aula mata la creatividad artística y con frecuencia los genios creadores se encuentran poco a gusto en los claustros escolares y las instituciones educativas se encuentran poco a gusto con estos estudiantes creadores. Todo acto de creación requiere de una transgresión, del atrevimiento de un inconforme que se decide a ir por el camino del lado solo para ver qué pasa, un transgresor que se da cuenta que otros mundos si son posibles y parte en búsqueda de ellos, el problema es que la escuela llama a estos transgresores, “estudiantes problema” y los aniquila a través de Ritalina o simplemente los excluye del sistema.



5.3. Cuidado con la libertad

Una escuela llamada a una profunda transformación de sus estructuras, requiere de una revisión de los límites que la sustentan, estos nos hablan de una raíz todavía palpable de la culpa, del temor, de los miedos, de la falacia de una escuela que prepara para el futuro. Si la escuela requiere unos límites, entonces ¿cuáles son esos límites? Se requiere de una búsqueda del justo medio aristotélico, de la libertad suficiente en donde el sujeto que desee crear no se ahogue, pero de la consciencia suficiente para que no naufrague en el plano de lo bizarro, necesitará de consciencia de realidad. El acto educativo y de manera más precisa el acto creativo, no es un proceso pletórico de espontaneidad, es claro que el niño requiere de algunas pautas, de normas, habrá que corregirlo en momentos, reorientarlo, lo que pasa es que no debe hacerse desde la agresión, debe ser más desde el encuentro; a propósito nos dice Fernando Savater, al expresar su visión sobre el papel del maestro en el proceso formativo.

“No es que los pequeños no deseen saber, pero su curiosidad es mucho más inmediata y menos metódica que lo exigido para aprender, ni siquiera elementalmente, aritmética, geografía o historia... El niño no sabe que ignora, no echa en falta los conocimientos que no tiene. Como señalamos en el capítulo primero, es el educador quien ha de dar importancia a la ignorancia del alumno porque valora positivamente los conocimientos que a éste le faltan. Es el maestro, que ya sabe, quien cree firmemente que lo que enseña merece el esfuerzo que cuesta aprenderlo. No puede exigirse al niño que anhele conocer aquello que ni siquiera vislumbra, salvo por un acto de confianza en sus mayores y de obediencia ante su autoridad”. (Savater, 1997, 46).

Desde el planteamiento anterior, queda claro que es labor fundamental del maestro brindar los espacios para que el niño conozca y se apropie del mundo, pero de igual forma de brindar luces, debe mostrar caminos, de acompañar, para que el sujeto un día desvalido, pueda caminar solo, pueda abrir su horizonte y descubrir ese mundo que en algún momento se mostró ajeno.

5.4. La necesidad de una nueva escuela

La educación es entonces un asunto de sujetos vivos, pero la institución educativa pareciera apelar a todo lo contrario. Cómo explicarle entonces al niño que la vida es eso que transcurre afuera, mientras él permanece enclaustrado. Los estudiantes pasan gran parte de las vidas en las aulas, pero las aulas no pasan por la vida de nuestros estudiantes y esto pasa simple y llanamente porque nuestras aulas no hacen parte de sus vidas. La escuela, en lugar de entrar al mundo para descubrirlo, para comprenderlo, ha entrado en conflicto con él, en su anhelo de defender el orden y garantizar la armonía, se ha llenado de cualquier cantidad de acciones antinaturales, hemos realizado por ejemplo, cualquier cantidad de esfuerzos por alejar la cotidianeidad del aula. Con su tono sencillo pero certero, no lo evidencia Carlos Calvo, al referirse a la escasa cercanía entre maestro y estudiante.

“Paulatinamente nos convertimos en expertos en profesores, mientras que ellos que habían sido alumnos, no sabían nada de sus alumnos ahora que eran profesores. Se habían vuelto en sujetos ahistóricos, que negaban sus propias experiencias y vivencias. Les hacíamos el juego que ellos querían ver. Copiábamos en los controles de tantas maneras diferentes que era difícil que nos descubrieran... De este modo, poco aprendíamos de los contenidos curriculares, pero nos preparábamos

para la vida: descubríamos cómo hacernos invisibles, simpáticos o antipáticos según cual fuera la ocasión.” (Calvo, 2010, 88)

Con lo anterior estamos entonces respondiendo a una pregunta fundamental, ¿por qué frecuentemente el aprendizaje no se da en las instituciones educativas y sí por fuera de ellas? Porque fuera de ellas es agradable, natural como el juego, frecuentemente alegre, no es punitiva, es decir simplemente aprendemos y ya. La flexibilidad permite actuar de manera más natural, hacer más mío el aprendizaje, es más, me educo sin darme cuenta, lo disfruto y quiero seguir haciéndolo. Tal vez no hagan falta grandes fórmulas, bastará con dejar de pelear con la misma naturaleza humana (que de entrada es un pelea perdida) y hacerla nuestra verdadera aliada, bastará con modificar un poco las prácticas y observar cómo los estudiantes cambian. No creo que haya que recurrir al vaticinio literal de “quemar las escuelas”, matar mucho de las escuelas sí, tal como lo dice Sergio Manosalva, habrá que rescatar algunas cosas y desde allí fundar esa nueva escuela.

Con base en lo anterior, decimos entonces que la escuela deberá tocar de manera determinante las afectaciones de sus estudiantes, deberá tener una influencia definitiva en sus educandos y explotar sus potencialidades y ayudar a trazar un camino. Una vez despierta el alma de estos niños y de estos jóvenes, habrá que acusar su necesidad de pensar, enviarles jaurías de mosquitos que los fastidien, que los inquieten, que los obliguen a movilizarse, que se mantengan prestos a este pensar, no como un ejercicio académico, sino como una necesidad vital.

5. 5. La escuela del Santo Job

Desde la perspectiva de Paulo Freire, educar es básicamente un acto de esperanza. El camino pedagógico se ofrece como un largo y en ocasiones escabroso sendero, se sabe cuándo inicia, pero no cuándo termina, a diferencia de otras ac-

ciones de la vida en donde se actúa para un resultado inmediato, la educación es un ejercicio de largo aliento, es más una condición de vida que una posibilidad circunstancial. El trasegar educativo ofrece todos los días una búsqueda, cuyo fluir natural debe llevar a algún encuentro, ese encuentro, desde la visión de Estella Quintar, se convierte en esperanza en la medida que nos permite no solo conocer ese mundo, sino que despliega todo un horizonte.

En ese sentido el que se educa, permanece en desequilibrio constante y el que educa, se convierte entonces en un compañero decidido, en un acompañante en ese largo viaje, responsabilidad que debe ser asumida con entereza por todo aquellos que asumimos una responsabilidad formativa. Así no lo manifiesta Paulo Freire, cuando desea brindar su visión tan optimista de la educación. “La esperanza de producir el objeto es tan fundamental para el obrero como indispensable es la esperanza de rehacer el mundo en la lucha de los oprimidos y las oprimidas.” (Freire, 1992, 44).

Igual que Savater y Freire, hay que generar un credo, una convicción, en cuya esencia se encierre la fe en las nuevas generaciones, la decisión de transgredir los límites, la fortaleza para comprender que no todo lo que se hace por el niño se consigue, pero nada de lo que se haga por este se pierde. Pero... ¿Si el maestro tiene en sus manos una proyección política de gran envergadura, por qué no la utiliza a su favor, enriqueciendo su acto pedagógico? Desde mi postura, falta un ingrediente fundamental y es la paciencia. Negar la necesidad del tiempo en cualquier proceso educativo, es tanto como entrar a negar la condición histórica del sujeto que se educa. Muchas veces a la falta de paciencia, de perseverancia, le añadimos el sueño de la transformación radical, pensamos revolucionar el mundo con una idea creativa, lo que casi nunca sucede, por lo cual viene casi siempre la frustración y el fastidio.



En este aspecto, la propuesta de Juan Carlos Londoño se hace muy valiosa, acudir a una expresión tan esencialmente humana como es el arte para movilizar conciencias, para plantar el virus de la reflexión, para realizar movilización epistémica. Al igual que el arte, el conocimiento debe encargarse de aquello que no es lingüístico, es decir de aquello que no está dicho pero que existe, que está allí. Una visión estética del conocimiento, permite una visión más amplia, más hermenéutica, más real del mundo. En cuanto a la producción artística, es claro que el adolescente necesita que se le muestren algunas técnicas que le permitan ampliar su horizonte de expresión, pero al privilegiar demasiado la técnica se mata la expresión.

En ocasiones pareciera que los caminos se cierran, pero algunos cansados de los discursos desgastados, exploran espacios de mayor sensibilidad, convirtiéndose así en evidencia del gran papel que los maestros intelectuales logran tener en el campo de la movilización política primero y de la transformación social después, si estos maestros de manera tan solitaria logran cambios tan significativos, podemos pensar lo que sucederá si esto se convierte en una constante, no solo en una posibilidad, sino en un estilo de vida en el ambiente escolar.

6. Prospectiva

6.1. Cambiando las comunicaciones

¿Cómo se mata una escuela que ya se ha fosilizado? El mismo Manosalva nos brinda la respuesta, cambiando las comunicaciones, modificando los lenguajes, los símbolos, los códigos, los interlocutores, los mensajes y hasta los canales. Necesitamos entonces una nueva escuela con lenguajes muy diferentes a los tradicionales, que vea en el juego, la expresión, la libertad, la democracia, una forma de aprender más feliz y más dignificante, que no vea en todas estas posibilidades potenciales enemigos.

Uno de los lenguajes necesarios, será el de la motivación, el de las emociones, tan desechadas desde la escuela de la no creatividad. Partimos entonces, que la motivación se origina desde aquello que realmente nos empuja, desde aquellas sensaciones que generan verdadero impulso vital. Por ello se requerirá disminuir la tensión y generar buen humor, generar espacios flexibles desde una verdadera apertura mental. La multiplicidad de los lenguajes solo se logra desde un uso realmente democrático de la palabra, de una organización no por jerarquías sino por roles, se logran aprendizajes que permeen al individuo y permanezcan durante el tiempo, es decir una comprensión del mundo y un aprendizaje realmente significativo.

La construcción colectiva de saberes permite esa comprensión, posibilita nuevos caminos, en ese sentido favorece esa empatía, ese acompañamiento tan necesario en cualquier proceso educativo, fortalece la autoestima, afirma el criterio del individuo y lo promueve hacia la comprensión del mundo.

6.2. El maestro como virus epistémico

Requerimos entonces maestros esparanzados, que cansados del desprestigio en que se ha sumido la educación, del discurso quejambroso y doliente, se rebelen y caminen hacia nuevas formas de accionar. Se debe reivindicar el papel social de la educación, no como la pobre cenicienta del aparato estatal, sino como ente protagonista de las transformaciones sociales y el culpable de un mayor bienestar social y de una mayor realización personal. Veamos como lo expresa Stéphane Hessel, cuando alienta a todos sus lectores, a que luego de indignarse acudan al compromiso con lo social.

“En el fondo, para mí el problema esencial entre una generación vieja y una generación joven radica en luchar contra la desesperanza. Y entre los riesgos que corre el plane-

ta, está el de la desesperanza. Uno puede sentirse tentado de decirse: "Es demasiado tarde, la hemos liado, ya no hay nada que hacer, estamos perdidos". Sin embargo, hemos conocido un sinfín de problemas que han podido superarse, no hay razón para que lo que hoy parece probablemente perdido no pueda ser probablemente salvado." (Hessel, 2011, 25).

Para esta transformación, se requieren maestros rebeldes, críticos y deseosos de un cambio estructural. Es preciso aclarar que el maestro rebelde no es el maestro mártir, aquel que de manera inocente se enfrenta al sistema, le lanza vientos y el sistema le devuelve tempestades. Actos de emancipación arbitrarios generan anarquía malsana y generan desconfianza hacia el cambio, mancillan la esperanza de aquellos que empiezan a creer en la emancipación. El maestro inconsciente, acrílico, tarde que temprano termina siguiendo el juego al sistema. Tampoco es el golpe certero del genio sorprendente que parece una vez cada milenio en la humanidad, son seres de carne y hueso, conscientes y comprometidos con la posibilidad de un trasegar educativo más dignificante. De esta manera lo plantea Paulo Freire, al expresar su visión sobre el líder social.

"Si las dirigencias revolucionarias, estuvieran formada por personas demasiado especiales, superiores a todos los condicionamientos, absolutamente concientizados, inmunes a la fuerza de la ideología, cuya tarea fuese conducir a las clases populares al destino correcto ya conocido por la dirigencias independientemente del saber de las masas, de sus sueños y deseos, de su debilidad, la frase de Marx tampoco tendría sentido. No habría porque hacer "la infamia, más infamante al pregonarla". La frase tiene sentido porque, reconociendo el estado de objetos en que se hallan las masas populares en la situación

concreta de opresión, reconoce también la posibilidad que tienen de, movilizándose y organizándose en la lucha contra la expoliación, tornase sujetos de la transformación política de la sociedad". (Freire, 1996, 104).

Estos maestros atrevidos, transgresores, son la base del cambio, son la materia prima de la transformación, pero no son la transformación. El maestro crítico debe despojarse de cualquier postura arrogante, que lo catapulte al papel salvador de la sociedad y con humildad, deberá reconocer su misión epistémica de transformación del pensamiento, sin que necesariamente sea el dueño de las transformaciones. Es así como la rebeldía del maestro no tiene que finalizar en su exterminio, acciones planificadas desde impulsos humanizadores, respetuosos de la esencia humana, pueden desacomodar, pero nunca lesionarán. Si hay hipocresía o no en esas acciones, será casi inevitable, pero será fácilmente socavada por el peso de los logros en el campo educativo.

Se necesita replegar las fuerzas y esperar el momento justo para finiquitar la transformación. Como dice Balzac, citado por Scott (1990) "Háganme caso y entren de lado. Háganse tontos, háganse los muertos, como el zorro". Si la principal estrategia de los centros es atomizar las clases dominadas bajo la premisa de que divide y reinarás, la posibilidad del dominado radica en juntarse, de buscarse, de reunirse nuevamente.

Se observa entonces la posibilidad del maestro intelectual, que actúa como virus epistémico. Reprime un poco esa ansia de transformación, de cambio radical y armado de paciencia, genera la confianza suficiente para que su labor sea bien vista aún en ambientes conservadores. Luego de conocer perfectamente el sistema, empieza su trabajo de virus epistémico, actúa como un Caballo de Troya, que instalado en las mismas entrañas del sistema y con las defensas abajo, saca su arsenal y desequilibra el sistema escolar sin que



este necesariamente se sienta agredido, empieza a apoyar la transformación y muchos de los que en algún momento pudieran ser potenciales opositores, ahora son deseosos aliados del cambio.

6.3. El aula como escenario de creación estética

El ejercicio de la creatividad, deberá ser una práctica vital que cubra todos los espacios del desarrollo intelectual de aquellos que se educan, el crear no es una imposición, no es una tarea, es una necesidad del sujeto, tampoco es una genialidad escasa y sorprendente, es todo un proceso, todo un discurrir, es un parto que duele, que lo antecede una gestación, pero que trae consigo el más sublime de los sueños hacia la realidad del mundo, en palabras de Lev Vigotsky. "Crear es fuente de júbilo para el hombre, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de los tormentos de la creación, crear es difícil, la demanda de la creación, no coincide siempre con la posibilidad de crear..." (Vigotsky, 1986, 49).

Estos tormentos de creación a los que se refiere Vigotsky, son muchas veces determinantes para la muerte prematura de la creación, es decir muchos docentes pueden tener ideas creadoras, pero vacilan, dudan demasiado y sobre todo, dimiten ante el primer obstáculo. La necesidad de una docencia, no como simple ejercicio académico está mandada a recoger, este ejercicio del maestro requiere mayor conciencia social y mayor compromiso político, precisamente con aquellos que el destino le ha regalado como estudiantes. Para tal fin, requiere recrearse en el día a día, así como el artista debe abandonar la tentación de la belleza superflua, el maestro debe abandonar la tentación de la clase superflua y asumir el reto de la creación, del dolor del crear. Asumir la posibilidad de transformar su entorno, sin la premisa arrogante de convertirse en mecías. Sobre este potencial de la acción creadora, nos habla Dairo Sánchez desde el seminario de modernidad crítica.

"Es tal su potencial creativo que además de las consecuencias estéticas, tiene consecuencias ético-políticas e inclusive operativas, en el mundo vital del espectador; aunque estas dos últimas consecuencias no sean una intención directa del productor de la obra. En relación directa al potencial estético de la obra será su potencial de generar lenguajes creativos en el espectador y su potencial de movilizador social indirecto; los productos culturales livianos no producen este potencial creador y de movilización social en términos objetivos..." (Sánchez, 2011, 1).

Así como el artista debe cautivar, pero también movilizar a sus espectadores, el maestro deberá seducir a sus estudiantes y desequilibrarlos hasta llevarlos a cambiarse a cambiar su entorno a mejorarlo. Así como el artista, necesita hacer acopio de su genialidad, de toda su técnica, de toda su experiencia, para que la obra realizada sea única e irrepetible, el maestro deberá utilizar todo su arsenal pedagógico, toda su sabiduría, toda su genialidad, para que su labor pedagógica sea única e irrepetible, sea una obra de arte y su aula sea un verdadero escenario de producción estética.

7. Desafíos

Es falso que la escuela sea un paso transitorio, cuya única finalidad sea preparar para unas pruebas de estado y sentar las bases mínimas para la educación universitaria. La escuela, aún desde la más tierna infancia, puede y debe ser determinante en la vida del ser humano, pero para lograr un papel más trascendente, deberá despojarse de ese lastre de la preparación para el mercado laboral y observar al sujeto que se educa desde una perspectiva más holística, más humana y apuntar a una educación realmente en la vida y para la vida.

El maestro no puede continuar situado en campos de ingenuidad, tratando de transformar sus prácticas de aula, ejecutando acciones desde los mismos fundamentos epistémicos de antaño. El aula debe ser un escenario de investigación pedagógica constante y desde allí, comprender y recrear el aula desde el día a día. Para transformar la escuela, será prioritario cambiar entonces los lenguajes. Lo anterior obliga a un cambio en los mismos fundamentos de las comunicaciones. El maestro deberá desplazarse del centro del proceso y generar un círculo democrático, donde queden situadas todas las partes del proceso educativo en un plano de la más cercana igualdad.

La nueva escuela que se desarrolla desde nuevas formas de comunicación, deberá admitir el juego como una posibilidad vital en el aprendizaje, la libre expresión como una necesidad imprescindible para aquel que se educa y la producción artística, como camino realmente válido

en la construcción del sujeto. El maestro desde una postura crítica, comprende las últimas propuestas, las últimas innovaciones pedagógicas, pero es realmente consciente de los límites, de las posibilidades que su contexto le brinda. Por ello es certero en las decisiones tomadas para el mejoramiento pedagógico de su entorno. Desde esta postura, el maestro no necesita enfrentarse al sistema en una lucha sin cuartel, puede cambiarlo, transformarlo desde su misma dinámica y aglomera a su alrededor un conjunto de aliados, en lugar de un ejército de opositores.

Para que el maestro pueda realizar su labor de virus epistémico, necesitará hacer de su aula, de su labor educativa una verdadera obra de arte. Desde esta postura crítica, reunir todas las herramientas obtenidas desde sus experiencias y desde su posibilidad creadora, encontrar todos los días caminos de nuevas y más esperanzadoras experiencias.

Bibliografía

- Bauman, Zygmunt. (2004). *Modernidad líquida*. Buenos aires. Editorial fondo de cultura económica.
- Bernstein, Basil. (1990). *Poder, educación y docencia*. Barcelona. Editorial El Roure.
- Bourdieu Pierre. (1979). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Segunda edición en español año 1996. México D.F. Editorial Fontamara.
- Bourdieu, Pierre. (1980). *Campo de poder, campo intelectual*. Barcelona. Editorial Montessor.
- Bourdieu, Pierre. (1984). *Homo academicus*. Buenos Aires. Ediciones Siglo XXI.
- Calvo, Carlos. (2009). Complejidades educativas emergentes y caóticas. Revista Polis, puesto en línea el 23 abril 2012. Disponible en <http://polis.revues.org/308>; DOI : 10.4000/polis.308. (Recuperado el 02 febrero 2012).
- Chomsky, Noam. (1995). *Como nos venden la moto*. Novena edición año 2000. Barcelona. Editorial Icaria.
- Dallera, Osvaldo. (s.f). Cultura, comunicación y educación. Documento en línea Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado mayo 16 de 2012).
- De Bono, Edwar. (1985). *Seis Sombreros para pensar*. Sexta edición 1999. Buenos Aires. Editorial milenio.
- Dewey, John. (1980). *El arte como experiencia*. Novena edición 2008. Barcelona. Editorial Paidós.
- Díaz, Barriga Frida. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. (Segunda edición). Disponible en www.quedelibros.com. México D.F. Editorial McGRAW-HIL.
- Eco, Umberto. (1974). *La estructura ausente*. Tercera edición año 1996. Madrid. Editorial Lumen.
- Egan, Kieran. (1986). *Fantasia e Imaginación: Su Poder en la Enseñanza*. Segunda edición. Madrid. Ediciones Morata.
- Foucault, Michel. (1977). *Estrategias de poder*. Segunda edición. Barcelona. Editorial Paidós.



- Foucault, Michel. (1979). *Nacimiento de la biopolítica*. Edición en español 2007. Editorial fondo de cultura económica.
- Foucault, Michel. (1984). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Freire, Paulo. (1970). *La pedagogía del oprimido*. 25 edición 2005. México D.F. Siglo XXI ediciones.
- Freire, Paulo. (1990). *La educación como práctica de la libertad*. Bogotá. Editorial América Latina.
- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Barcelona. Editorial siglo XXI.
- Freire, Paulo. (1993). *Política y educación*. Segunda edición. México D.F. Editorial siglo XXI.
- Gadamer, Hans-Georg. (2002). *Verdad y método II*. Disponible en [www. http://psikolibro.blogspot.com](http://psikolibro.blogspot.com). (Recuperado agosto 16 de 2011).
- Galeano, Eduardo. (1998). *Patatas arriba, la escuela del mundo al revés*. Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado marzo 03 de 2012).
- Gardner, Howard. (1995). *Las inteligencias múltiples*. México D.F. Editorial planeta.
- Gardner, Howard. (1997). *Arte mente y cerebro*. Séptima edición. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Gardner, Howard. (2005). *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Gómez, Héctor Abad. (1990). *Manual de tolerancia*. Medellín. Editorial universidad de Antioquia.
- González González, Miguel Alberto. (2010). *Horizontes humanos: límites y paisajes*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Grotowski, Jerzy. (1968). *Hacia un teatro pobre*. Décimo sexta edición 1992. México D.F. Ediciones siglo XXI.
- Guarín, Germán. (2011). *Modulo teoria critica en la educación*. Documento digital. Universidad de Manizales. Maestria en educación docencia.
- Hessel, Stéphane. (2011). *Comprometeos*. Bogotá. Aguilar editores.
- Max-Neef, Manfred. (s.f). *El acto creativo*. Disponible en www.metodosdeinvestigacioninterdisciplinaria.blgoo.com.co. (Recuperado noviembre 01 de 2011).
- Olaechea, Carmen. (2007). *Arte y transformación social. Crear vale la pena*. Buenos Aires. Fundación crear vale la pena.
- Ortega y Gasset, José. (1996). *Meditaciones de nuestro tiempo*. Madrid. Editorial Fondo de cultura económica.
- Ospina, William. (2002). *Lo que le falta a Colombia*. Disponible en <http://revistanumero.com/7colombia>. (Recuperado diciembre 20 de 2011)
- Ospina, William. (s.f). *Lo que está en juego en Colombia*. Disponible en www.revistanumero.com/30juego.htm. (Recuperado 09 de noviembre 2011).
- Pineau, Pablo. (1998). *La escuela como máquina de educar*. Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado marzo 03 de 2012).
- Popper, Karl. *Tolerancia y responsabilidad intelectual*. E búsqueda de un mundo mejor. Barcelona. Editorial Paidós.
- Ríos, Ana Gloria. (2012). *Modulo de teoria curricular*. Documento digital. Universidad de Manizales, maestria educación docencia.
- Robinsons, Ken. (2009). *El elemento*. México D.F. Editorial Grijalbo.
- Rodari, Gianni. (1983). *La gramática de la fantasía*. Barcelona. Editorial Argos.
- Romano, Vicente. (s.f). *Intoxicación lingüística*. Disponible en www.quedelibros.com. (Recuperado enero 27 de 2012).
- Sábato, Ernesto. (2000). *La Resistencia*. Barcelona. Editorial Seix Barral.
- Sánchez, Dairo. *Límite entre estética y cultura contemporánea*. Disponible en http://www.dairosanchez.com/GTH/INVESTIGACION_files/Modernidad%20Artisitica.pdf. (Recuperado noviembre 23 de 2011).
- Savater, Fernando. (1993). *Política para Amador*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Savater, Fernando. (1997). *El valor de educar. Segunda edición*. Barcelona. Editorial Ariel.
- Scott, James. (2000). *Los dominados y el arte de la emancipación*. México D.F. Ediciones Era.
- Sousa Santos, Boaventura. (2006). *Conocer desde el sur*. Lima. Fondo editorial de ciencias sociales.
- Stone, Martha. (1999). *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

- Vain, Pablo Daniel. (s.f). Los Rituales Escolares y las Prácticas Educativas. Publicado por Universidad Nacional de Misiones, Argentina. Disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>. (Recuperado 19 enero de 2012).
- Vattimo, Gianni. (s.f). Valores, consenso y "pensamiento débil". La fe en la libertad. Disponible en <http://www.infofilosofia.info/modules>. (Recuperado marzo 04 de 2012).
- Vigotsky, L.S. (1986). *La imaginación y el arte en la infancia*. Novena edición 2009. Madrid. Ediciones Akal.
- Zemelman, Hugo. (2007). *El ángel de la historia*. Madrid. Editorial Antropos.
- Zemelman, Hugo. (2002). *Conocimiento como desafío posible*. Buenos aires. Editorial de la universidad nacional de Comauhe.
- Zemelman, Hugo. (2003). Hacia una estrategia de análisis coyuntural. En publicación: Movimientos sociales y conflictos en América Latina. CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/osalseoane/zemelman.rtf>. (Recuperado 26 enero 2012).
- Zemelman, Hugo. (2005). Lenguaje y producción del conocimiento en el pensamiento crítico. Conferencia Universidad de Manizales. Disponible en http://www.ediciona.com/lenguaje_y_produccion_de_conocimiento_critico-dirpi-26930.htm. (Recuperado marzo 10 de 2012)
- Zuleta, Estanislao. (1985). Educación y democracia. Disponible en www.Omegalfa.bibliotecalibre.es. (Recuperado noviembre 12 de 2011).
- Zuleta, Estanislao. (s.f). La educación: un campo de batalla. Entrevista realizada por revista Educación y cultura. Disponible en www.docencia.udea.edu.co. (Recuperado octubre 27 de 2011).

El empoderamiento y la biotecnología en el desarrollo profesional: una posibilidad para la supervivencia de la humanidad¹

GINA PAOLA BARÓN GONZÁLEZ², DIEGO ARMANDO RINCÓN CABALLERO³
NUBIA CONSTANZA ARIAS ARIAS⁴

Resumen

Ser profesional en la actualidad va más allá de un saber y un saber hacer, que es el discurso predominante en términos de competencias y lo que por lo general se evalúa en las pruebas masivas como el Saber Pro. Lo profesional se diferencia de lo técnico y lo tecnológico a partir de la comprensión del significado del poder como posibilidad de transformar la realidad y del empoderamiento como la facultad que permite actuar con un sentido ético que hace que garantice la calidad de vida humana. En éste sentido la biotecnología juega un papel fundamental en el desarrollo profesional, puesto que, es el espacio donde los seres humanos podemos preservar la vida usando la tecnología, las relaciones descritas son objeto de reflexión del presente artículo, a partir del desarrollo del proyecto de investigación: Contribución de los Saber Pro (ECAES) a la mejora de la calidad de la Educación Superior: Oportunidad de Formación y transformación⁵.

A raíz de esa relación de empoderamiento y educación biotecnológica, subyace una reflexión en torno a los procesos formativos del profesional que asume el reto de enfrentar problemáticas de diversas disciplinas y, entender de una manera crítica y propositiva la relación de un liderazgo tecnológico para afrontar problemáticas dando solución desde aspectos bioéticos y humanísticos, acordes a políticas de salubridad, desarrollo sostenible e implicaciones sociales que demanda la participación activa de la comunidad en beneficio de recrear ámbitos emergentes de un empoderamiento socio-cultural como esfera global que aúna los esfuerzos del profesional y la formación biotecnológica.

Palabras Clave: Bioética, Biotecnología, desarrollo profesional, empoderamiento, objeto tecnológico.

1 Recibido: 03 de marzo del 2012. Aceptado: 26 de abril del 2012.

2 Gina Paola Barón González. Investigadora en Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada. Integrante del Grupo GECS, Licenciada en Filosofía de la Universidad Minuto de Dios, Diploma de estudios en Docencia universitaria, correo: gina.baron@unimilitar.edu.co

3 Diego Armando Rincón Caballero. Joven Investigador Colciencias en Educación Universidad Militar Nueva Granada. Integrante del Grupo PYDES, Licenciado en Diseño Tecnológico de la Universidad pedagógica Nacional, correo: diego.rincon@unimilitar.edu.co

4 Nubia Constanza Arias Arias. Directora Maestría en Educación Universidad Militar Nueva Granada. Líder Grupo GECS, Licenciada en Psicología y Pedagogía Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Educación Sexual Fundación Universitaria los Libertadores, Diploma de Estudios Avanzados en Educación DEA Universidad de Oviedo, Doctora en Educación y Medio Universidad de Oviedo, Correos: nubia.arias@unimilitar.edu.co, ncarias@hotmail.com

5 Proyecto de Investigación desarrollado en el Departamento de Educación de la Universidad Militar Nueva Granada, por el Grupo GECS en el año 2011.

Empowerment and biotechnology professional development: a possibility for the survival of mankind

Abstract

Professional in today goes beyond a know and a know-how, is the dominant discourse in terms of skills and what is usually measured in the massive test as "Saber Pro". Professional technical and contrast from the technological understanding of the meaning of power as possible to transform of reality and empowerment you can act with ethics sense that makes to preserve the survival of humanity. In this regard biotechnology play vital role in professional development, as is the space where humans can preserve life using the technology, the relationships described being given to this article, from project development research: Contribution to the "Saber Pro" (ECAES) to quality on Higher education: Opportunity for training and transformation.

Following the relationship of empowerment and biotechnology education lies a reflection on the professional training processes that are challenged to confront problematic in various discipline and understanding of a critical and purposeful relationship of technological leadership to address problematic solution resulting from bioethical and humanistic aspects, in line with health policies, sustainable development and social implications that demand the active participation of the community in the emerging fields of recreating a socio-cultural empowerment as global sphere that combines the efforts of professional and biotechnology training.

Key words: Empowerment, biotechnology, technological object, professional development, bioethics.

Introducción

El empoderamiento y la biotecnología en el desarrollo profesional como posibilidad para la supervivencia de la humanidad, implica la comprensión de conceptos claves como poder, empoderamiento (crespo et al., 2007) y la influencia de ellos en la educación contemporánea y la formación de profesionales. Al mismo tiempo se requiere la comprensión de los conceptos de tecnología y biotecnología como recursos que los profesionales deben emplear para su desarrollo y contribución a la supervivencia de la humanidad, estos conceptos son tratados a lo largo del presente artículo, para llegar a la conclusión que el desarrollo profesional de un individuo en la actualidad

tiene como factores fundamentales el empoderamiento y la biotecnología y que funcionan como procesos adaptativo y propositivo, que permite diferenciar a los profesionales exitosos, de aquellos quienes no tiene posibilidades de mantenerse en el mercado actual, ni responder a las necesidades sociales.

La problemática se centra en determinar la importancia de una conciencia y una reflexión, ligada a la visualización de la Biotecnología como profesión que está enlazada con el tratamiento de problemas y necesidades, que el hombre está empezando a enfrentar en la sociedad de las redes informáticas y en el contexto de la aldea global (Forero, 2005, 35). En esa medida vienen anexos el análisis de aspectos conceptuales tales



como la tecnología en su consideración epistémica a través de su impacto socio-cultural (Andrade, 1996) y la bioética como insumo disciplinar que permite entender la trascendencia de la formación del sujeto, con base en principios de respeto y retribución al ámbito ecológico y ambiental desde la relación dignificante de la condición del hombre en protección de su vida.

Este artículo surge como producto del proyecto de investigación titulado: Contribución de los Saber Pro (ECAES) a la mejora de la calidad educativa: Una oportunidad de formación y transformación, teniendo como propósito evidenciar los avances del proceso prospectivo en la educación y formación superior en cuanto a la relación del desarrollo profesional, las pruebas masivas y sus limitaciones y la concepción de la disciplina en la academia más allá de lo eminentemente procedimental o cognitivo. En el desarrollo del proceso se develan componentes importantes en el posicionamiento de los profesionales en la actualidad como el poder y el empoderamiento para impulsar su quehacer, a partir de la concepción de nuevos escenarios, donde la importancia de la biotecnología devela ejes multidisciplinarios (García, 2006), como parte de la responsabilidad social-cultural que afrontan la acción participativa dentro de una sociedad.

Concepción del empoderamiento

El empoderamiento como concepto ha generado múltiples dicotomías con respecto a términos como el poder y su relación histórica con la mujer, siendo protagonista en este proceso de incurción y cambio social. No obstante, en la actualidad el empoderamiento puede ser analizado desde miradas sociales, políticas, económicas, entre otras, siempre que haya una repercusión en veras de una transformación social. Sin

embargo autores como Larrea (2005) citado en Crespo et al. (2007), convergen en una visión del empoderamiento en cuestiones de subjetividad social, el cual queda desprovisto del componente político-económico para incidir en un cambio desde la atribución del poder no como proceder autocrático sino como eficacia colectiva.

El concepto inclusor de Poder está ligado al desarrollo del Empoderamiento y su instancia está concebida para entender la capacidad en comprender y asumir un cambio causal en la medida que haya una relación comunitaria, colectiva asociada al alcance de un fin común. El poder según Intrac (1999) determina una acción de diversos niveles en intereses específicos bajo escalas poblacionales de orden regional, sectorial, departamental, nacional e inclusive global. Por connotaciones culturales, el poder suele asociarse a referentes autoritarios, predominancia y un estatus jerárquico que obedece a un control desde un ámbito supremo de orden institucional o político. En su convalidación con el Empoderamiento la esfera trascendente de poder conlleva a mecanismos de participación alejada de la opción gubernamental partidista y legislativa (Aldana, 2002).

Como asegura Crespo *et al.* (2007) el empoderamiento difiere de la persona vista como objeto y acoge la mirada en la que el sujeto tiene como propósito el actuar en su contexto, desde la toma de posturas y decisiones para afrontar su realidad partiendo de un análisis de problemas y necesidades provistas en su dimensión de interacción socio-cultural. A la luz de lo descrito por Intrac (1999) el empoderamiento viene aplicado en tres grandes áreas:

- Poder apropiado a las cualidades y atributos de emprendimiento en campos de acción con eficiencia.
- Poder en relación con las acciones e interacciones que asume un grupo social con poblaciones, instituciones y entidades.

- Poder en finalidad a tener un auge y reconocimiento en diferentes marcos socio-culturales para apropiarlos a beneficio.

El empoderamiento a diferencia del poder está ligado de manera directa a la acción, en él la fuerza está dirigida no al sujeto en particular sino a su actuar y la repercusión que éste puede tener en los cambios sociales. La acción consolidada en un espacio social puede convertirse en estructuras simbólicas capaces de movilizar un grupo de personas en pro de una idea u objeto común. "El sujeto se convierte en agente activo como resultado de un accionar, que varía de acuerdo con cada situación concreta" (León, 1998, p. 6). Este potenciar de la acción de los sujetos, hace posible cambios culturales e imaginarios dentro de una sociedad que en su mayoría persiguen los ideales hegemónicos que le han sido impuestos desde su historia. Empoderar posibilita reconstruir concepciones y modificar la percepción sobre alguna realidad y ocupar un lugar, el lugar de la acción.

De las múltiples concepciones de empoderamiento se acogen entre otras aquella que desarrolla Batliwala citada en (León, 1997) denominado como *poder sustentable* que es aquel "poder en el que las relaciones entre hombres y mujeres permitan integrar lo micro y lo macro, lo privado y lo público, lo productivo y lo reproductivo, y lo local y lo global" (León, 1997, 14). Acá el poder es visto como proceso que no se compone de dos partes opuestas, como el tener o no, el ser bueno o malo, ser estático o móvil, sino como un ejercicio que implica la multiplicidad de las relaciones humanas y la contingencia que habita lo social. Es un empoderamiento que se torna significativo según su contexto, sus objetivos, las necesidades que pretende diluir, en las interacciones cotidianas de la vida con las dinámicas que se dan dentro de las relaciones de poder.

Empoderamiento y educación

La alfabetización como acto educativo fue uno de los primeros intentos de empoderamiento, desafortunadamente su planificación no llevo a una emancipación real de cada sujeto. (Stromquist, 1997). Dado que éste no era un actor que se apropiara de su historia de manera crítica y que cuestionara su condición social, lo que hacía que sus intereses no superaran el anhelo de aprender a leer y escribir para cumplir con las exigencias básicas de su entorno.

Una educación que haga posible el empoderamiento se da mediante diversas fases; éstas inician con el desarrollo de conciencia a nivel individual y luego a nivel grupal, con el fin de generar acciones colectivas de oposición a las condiciones con las cuales hay inconformidad. Una problemática que es compartida y concretizada en un grupo de personas se desvanece al perseguir conjuntamente su cambio, movilizar los esfuerzos creando dinámicas menos nocivas dentro de la sociedad hace posible, que cada una de las personas que la compongan se cuestionen sobre su condición, la modifiquen y la hereden a generaciones futuras. (León, 1997).

Ya en la acción educativa concreta debe darse antes que nada una postura de emancipación de sí misma, para no reproducir los discursos que perpetúan la clasificación y división social de la sociedad. La formación de los sujetos debe estar orientada a desarrollar contenidos tales que permitan construir críticamente un cuerpo conceptual, que configure nuevas realidades sociales, nuevos mundo posibles que contengan un sin número de oportunidades para el desarrollo de la autonomía, la autoestima y la competitividad (Stromquist, 1997). Los programas académicos deben responder a la especificidad de la población, no se puede empoderar a alguien, ni emanciparlo si sus problemáticas reales y cotidianas son desconocidas y por ende ignoradas.



Figura 1. Cadena teórica de eventos en el proceso de empoderamiento (cc).

Emprender una educación como ésta requiere un cambio de mentalidad, un espacio de reflexión y discusión críticas que lleve a la configuración de una racionalidad para el empoderamiento, en la que hombres y mujeres discutan desde su experiencia de vida, las necesidades que han surgido y la posibilidad de cambio de roles para lograr un desarrollo más humano y equitativo que beneficie su entorno social.

Una racionalidad para el empoderamiento, hace que el ejercicio educativo tome un modelo de aprendizaje que involucre la vida diaria de quienes participan en él. Ejercer el diálogo abierto a las experiencias de género permite que al relatar la identidad y necesidades de cada sujeto, se vaya convalidando la de las otras personas que pertenecen al grupo. Un reconocimiento público de sí mismo, evidencia la forma en la que la vida de cada quien está ligada a la de los que lo rodean, y hace evidente cómo sus actos permiten transformar sus identidades particulares y las de la comunidad o cultura a la que pertenecen. (Stromquist, 1997)

En el caso concreto de una educación biotecnológica el diálogo entre géneros es indispensable para poder configurar una sola idea sobre el cuidado de la vida y desde allí hacer un uso adecuado de lo tecnológico. Históricamente el hombre ha heredado en su formación y desempeño

laboral el compromiso por responder a la idea moderna de desarrollo en la que los recursos naturales son maltratados. A diferencia de la mujer en su rol de madre, el cuidado de la vida y los recursos le permiten entender frente a la idea de desarrollo otra forma de intervenir en los procesos vitales de los seres humanos y de la naturaleza. Lo que es más acorde a responden las exigencias sociales y del medio ambiente que reclama hoy el mundo.

Con esto no quiere estigmatizarse el trabajo del hombre, sino hacerse un llamado a reconocer las identidades heredadas que contribuyen o estropean el ejercicio de la configuración de un mundo más equilibrado en temas de bioética, de humanidad, de políticas de salubridad, y de desarrollo sostenible entre otros. La visión del hombre puede complementarse con la mirada del cuidado de la vida que se le ha asignado culturalmente a la mujer y emprender una participación activa de dicho cuidado sin importar pertenecer a género masculino.

De igual forma, en diálogo con lo masculino, la mujer puede tener un conocimiento y manejo de la parte operativa y de los desarrollos funcionales que por el mismo machismo se han concentrado históricamente en manos del hombre. Así, es posible generar una actitud de alianza y respeto con el otro (Kabeer, 1997), pues

entiendo y valoro su conocimiento y percepción de mundo, como formas validas que pueden dar solución o tratamiento diferente a aspectos que antes no han podido solucionarse.

Lo importante de este ejercicio es generar un lugar abierto para discutir frente a la formación académica y el posterior desempeño profesional. Y la manera en que se deben suplir las necesidades de género, y cómo poner en diálogo las apuestas que desde las diferentes partes para llegar a un concepción y uso adecuado de o biotecnológico.

Por todo lo anterior, es necesario postular de manera clara los retos más relevantes en la formación e implementación de lo biotecnológico y aunque sean difíciles se debe pensar en que son procesos lentos, dado que como acto previo debe haber concientización para modificar la conducta. Hacerse consiente es revisar los proceso personales de identidad de cada sujeto y a su vez la carga heredada desde su cultura de origen, para así poder, hablar con claridad las diferencias o semejanzas con otros sujetos o culturas que también los configuran en este mundo globalizado.

Esta tarea de la educación acompañar ese cambio acción pues debe ser dialogada y reconfigurada a partir de la confrontación entre ideas previas y posteriores a ella. La educación debe mostrar a los sujetos que el diálogo sobre la necesidad de cambios sociales, se vuelve significativo sólo si se concretiza en movilización fuera de la institución educativa, si se crean grupos específicos que persigan un interés particular, lejos de agentes que controlen su actuar. Es en este tipo de espacios donde se logra crear conciencia insurgente (Stromquist, 1997, 75), una conciencia que retumbe en el pensamiento de quienes dominan, pero no con manifestaciones de masas sino con actos cotidianos que reevalúan la lógica común del deber ser.

Para esto, educar en el empoderamiento es crear una mentalidad de autoevalua-

ción constante que siempre esté indagando el propio quehacer y que permita sin temor alguno modificar la acción si ésta no responde a las necesidades equitativas y beneficiosas para la comunidad en general.

La percepción actual de la tecnología

La concepción Tecnológica presenta en la actualidad una serie de dicotomías que van relacionadas con la sofisticación y la innovación, desde el punto de vista de la educación por competencias que se ha venido trabajando desde los planteamientos generales de la UNESCO. Sin embargo, el tomar este enfoque, devela un arma de doble filo que lleva a la sociedad a interpretar el concepto de tecnología como el facto, es decir el prototipo más avanzado o los productos, bienes y servicios que abanderan los procesos industriales, comerciales y productivos en los contextos de países potencia y en otros que están en marcha hacia este camino de crecimiento.

Por lo tanto se hace necesario recalcar que la Tecnología en su estatuto epistémico no corresponde únicamente a dicha percepción objetual, sino que como enfatiza García (2006) es una actividad humana que está concebida para la transformación social y del entorno, llevando al hombre a satisfacer una serie de necesidades y problemáticas circundantes en su interacción sociocultural. Lo cual hace pensar que su relación y asociación con artefactos innovadores está mediada por los procesos y conocimientos que confronta el hombre para dar respuesta mediática a través de los objetos bien sea de uso cotidiano o en un orden de producción masiva e industrial.

Recientemente muchos autores y estudios han volcado su interés a reflexiones que den cabida a entender la incursión tecnológica desde el marco educativo, como evento formador y alfabetizador del ser en su papel transformador de los recursos a



partir de la tecnología como epicentro y marco teórico. Así pues Andrade (1996) habla de una alfabetización del ser, para determinar culturalmente la importancia de la tecnología en la construcción de sujeto y comunidad.

Tomando entonces la consideración de la acción deliberada como recurso e insumo para llegar al "Objeto Tecnológico" (Buch, 1999), se puede enunciar que el saber tecnológico no es únicamente la consecución de una idea para ser materializada, también obedece a referentes creativos y de diseño que otorgan a la tecnología un campo de aprendizaje basado en discusiones, debates, proyectos y problemas que permiten la relación del hombre con diversos agentes abstractos y a la vez físicos. Obedeciendo a coyunturas y estructuras que demarcan civilizaciones en una temporalidad que denota la existencia de sociedades, en una carrera por entender todo aquello que les rodea. En ese diálogo se puede analizar entonces la estrecha relación de la tecnología con la ciencia y la técnica (García, 2006), donde lo deductivo y el marco disciplinar interactúan para dar respuestas constantes a leyes y aspectos que certifican "paradigmas" (Kuhn, 1971), en miras de convalidación de conocimientos sobre los cuales en la actualidad la tecnología posee una relación con la ciencia en una resultante de innovación según la UNESCO.

La principal analogía es que el hombre como especie al depender de lo natural bajo la acción de la transformación en el curso de la evolución, ha pasado a ser parte del artificio (González, 2008, 2), aspecto que lleva al sujeto a crear un reflejo quizá subjetivista de la realidad y dependiente al uso de hechos enmarcados en distintas líneas donde se vislumbra la acción tecnológica. Ejemplo de lo dicho puede asociarse a la importancia de los estudios científicos apoyados en los objetos tecnológicos y en las teorías relacionadas, donde la psicología, la medicina, la ingeniería entre otras hoy en día hacen uso del saber tecnológico para producir

objetos que velen por la calidad y prolongación de vida, un hecho en concordancia con las cosmovisiones generadas por la era globalizada en la cual nos encontramos hoy en día.

La biotecnología y el contexto nacional

La biotecnología surge como un proceso mediático, debido a las inquietudes de las sociedades industriales y en vía de desarrollo, en tanto cobra importancia la perspectiva basada en la preocupación y el entendimiento de los referentes de seguridad, salud y salubridad, para la humanidad y el medio circundante, incluyendo, el sector rural y el urbanístico en cada una de las dimensiones de interacción social y cultural (Jaffé, 1992). De acuerdo a esta premisa, la biotecnología se postula como una tecnología provista de la intervención pública, al contemplar medidas para contrarrestar el impacto de las nuevas tecnologías y, el desconocimiento acerca de los riesgos existentes en cuanto al uso de productos, bienes y servicios y estructuras de masificación que puedan afectar el equilibrio natural.

Jaffé (1992) incluye concisamente en dicha perspectiva de preocupación, el componente de la investigación y el desarrollo (I+D) para establecer resultados que contrarresten el impacto negativo a nivel ambiental, no obstante, en la actualidad se integra el concepto de innovación, que si bien es parte del desarrollo competitivo, converge desde el punto científico y tecnológico en diversos esfuerzos efectuados por los países globalizados, para contrarrestar los efectos de la industrialización y el manejo indebido de recursos naturales.

La biotecnología no solamente hace mención al factor de bioseguridad, también devela un interés particular por los efectos de orden socio-demográfico, económicos y políticos, siendo cada uno de estos aspectos, relevantes para atender la complejidad del impacto biotecnológico

en épocas contemporáneas. Actualmente, se trata de implementar distintas normas y concesos a favor del uso adecuado de las tecnologías industriales, agrarias, comunicativas, entre otras, sin demeritar el avance del hombre para sobreponerse a las adversidades, en términos de adaptación con el entorno y el acervo factual que subyace frente al mejoramiento de la calidad de vida.

A nivel de países desarrollados, en el presente siglo, se ha tomado mayor conciencia hacia la responsabilidad tecnológica y la relevancia sobre una serie de políticas educativas y normativas esenciales para establecer un equilibrio del uso de tecnologías, sobre todo en el campo ambiental. Aunque, según lo afirmado por Jaffé (1992), hay mayor peligro ambiental en países subdesarrollados en los que las plantaciones y los cultivos pueden tratarse de manera incorrecta (Transgénicamente) en consecuencia a la falta de políticas y de masificación de la producción, afectando el equilibrio natural y los impactos de segundo orden; alteraciones y deficiencias relativas a enfermedades posteriores en los consumidores o sus descendientes.

En ese orden de ideas, Latinoamérica ha sido uno de los sectores con países en carrera de desarrollo económico, que ha sido impactada por la intervención de las problemáticas ambientales, ecológicas y de salubridad. Los estudios frente a la toma de conciencia y reflexión sobre las implicaciones de la biotecnología en Latinoamérica datan de finales del siglo XX, al compartir, particularmente en este estudio, lo expuesto por Quintero y Solórzano (1989), quienes hablan en una trascendencia temporal de cómo la inversión extranjera y los tratados para el movimiento mercantil, pudiesen afectar el presente siglo, a raíz de una biotecnología caracterizada por un avance tecnológico moderado, llevado a cabo por las transnacionales y unos tradicionales procesos operativos que se realizan internamente por mano de obra a bajo costo y la

“transferencia tecnológica” (Quintero y Solórzano, 1989, p.188), consecuente a la abundancia en la materia prima de estos países, salvo los procesos de emancipación tecnológica abanderados por Brasil, argentina y Chile.

La biotecnología en el sector latinoamericano, por lo menos en la parte aplicada de su concepción, ha sido producto de una indirecta llegada de elaboraciones científicas, tecnológicas y comunicativas (Quintero y Solórzano, 1989), que se han encargado de propiciar, en efecto, una preocupación resonante en los sectores políticos y comerciales para la toma de medidas benefactoras a la preservación de los recursos ambientales y el patrimonio natural, característico de cada nacionalidad. Las oportunidades para considerar la protección de estos bienes, aún son escasas, y se basan en planteamientos que a veces resultan insuficientes, considerando la magnitud del fenómeno industrial adelantado en vísperas del duodécimo año del presente siglo.

Particularmente, en el contexto colombiano, han crecidos los estudios e investigaciones referentes al campo biotecnológico. Sin duda alguna, la preocupación es latente y cada uno de los sectores, industriales, comerciales, agrarios y humanísticos han develado las problemáticas centrales del uso indebido de recursos, procesos y estrategias que atenten contra el patrimonio natural. Esta afirmación, del aumento de investigaciones biotecnológicas en Colombia, se basa en el estudio desarrollado por Orozco y Olaya (2005), acerca del análisis de investigaciones adelantadas para contrastar el impacto de las actividades administrativas y científicas que sopesan el tratamiento biotecnológico, acorde a procesos políticos y gestiones para el cambio en diversos sectores rurales y urbanos del país.

Una muestra importante de la aplicación biotecnológica en Colombia, está enmarcada en el sector agrícola y biológico, debido a la diversidad de especies y el cultivo de múltiples frutas, verduras



y legumbres con tratamiento tecnológico de ingeniería para el cultivo, protección, recolección y contención de los productos (Arias, 1994). Colombia cuenta con observatorios biotecnológicos, entidades legisladoras; veedoras del cumplimiento de normas y estándares, e institutos para el tratamiento tecnológico de los alimentos. Por otra parte, según estudios de Orozco y Olaya (2005), cuenta con 56 grupo de investigación reconocidos ante Colciencias que trabajan la parte biotecnológica y, a su vez, en cada grupo se encuentran alrededor de 162 Doctores y 248 Magíster, liderando los proyectos que incurrir en líneas de investigación con énfasis en la temática biotecnológica. Cabe anotar además, retomando el estudio de Orozco y Olaya (2005), la siguiente información relacionada con los integrantes de los grupos de investigación que trabajan la biotecnología en Colombia de acuerdo al género y el nivel de estudios:

Tabla 1. Relación de integrantes de acuerdo al género y nivel de estudio, pertenecientes a grupos de investigación asociados con la Biotecnología en el 2002

Nivel de Estudio	Femenino	Masculino	Total
Doctorado	65	118	183
Maestría	226	200	426
Especialización	42	46	88

La biotecnología, un campo interdisciplinario

La Biotecnología no es un eje temático singular, está conformada de varias disciplinas, que a la par, se alimentan de los desarrollos descendientes de la práctica epistémica y metodológica convocada en el saber biotecnológico. Hay que aclarar; la interdisciplinariedad como afirma Muñoz (2001), no es la conjunción de partes temáticas de diversas disciplinas, se trata más bien, de un proceso depurativo de cuerpos teóricos convocados por lo objetivos comunes de las disciplinas implicadas, bajo esa salvedad, la biotecnología es

interdisciplinar, toda vez la coherencia de las finalidades y objetivos disciplinarios, establezcan nuevos enfoques; flexibles, si se quiere, para abordar problemáticas complejas en relación a las tecnologías y el uso adecuado bajo un contexto definido.

También puede referirse a la Biotecnología, como un espacio multidisciplinar que hace extensión a un acervo de conocimientos, cuya estructuración epistemológica no deja la identidad de cada disciplina (Muñoz, 2001), más aún, **convoca relaciones fundentes** en procesos y métodos capaces de afrontar aspectos como las políticas globales, impacto industrial en el medio ambiente, las nuevas tecnologías y el componente filosófico y humanístico que cruza transversalmente la condición biotecnológica.

La biología; molecular y química, la ingeniería; con derivaciones: industriales, ambientales y genéticas (Muñoz, 2001), además del derecho y la política, son algunas de las disciplinas que intervienen en el análisis de los problemas biotecnológicos, sin duda alguna, un ejemplo de interdisciplinariedad y multidisciplinariedad yace en la biotecnología con vinculación de procesos tradicionales, como es el caso de la transformación y procesamiento de alimentos, así como las llamadas tecnologías emergentes, caracterizadas por la manipulación genética con impacto en el ser humano y el ambiente.

Avalos (1990) complementa el aspecto interdisciplinar de la biotecnología, con la aplicación de esta tecnología emergente. Asimismo, son varias las aplicaciones de este saber interdisciplinario: la agricultura, la producción de alimentos, la salud, el refinamiento de energías, la industria farmacéutica, química avanzada y uno de los más importantes; la preservación del medio ambiente. Aunque, estudios más recientes, revelan que la principal fuente de aplicación biotecnológica reside en el tratamiento de alimentos, incentivando los procesos de producción, el aceleramiento de la cosecha y el manejo de la calidad y conservación de estos víveres.

Los campos de producción más significantes en cuanto a aplicaciones biotecnológicas son, por un lado, el de los alimentos que cuenta con: la producción de proteínas y la sustitución de maneras convencionales para producir el azúcar; los biocarburos y productos químicos, destinados al uso en el tratamiento de combustibles y fermentaciones específicas respectivamente (Avalos (1990). Conjuntamente, estos campos fructíferos dependen de la producción de biomasa, concluyendo que el campo agrario y alimenticio son los más destacados en este tipo de procesos biotecnológicos.

Empoderamiento y biotecnología desde la relación bioética

El interés creciente que ha adquirido la ciencia y la tecnología en un ámbito público fuera de los lindes académicos, ha generado una serie de expectativas en cuanto los intereses que conllevan a preguntarse y cuestionar la repercusión e impacto que puede tener los desarrollos tecnológicos vistos desde esta perspectiva, a la luz de la incidencia de los objetos tecnológicos. Es así como Carullo (2002) argumenta este hecho bajo la relación de la tecnología con otras áreas, en la cuales la población en general obtiene una participación activa, sin demeritar el aspecto socio-económico e incidir peyorativamente en aseveraciones elitistas; En países desarrollados y los que están en esa marcha.

Teniendo este marco contextual Durant & Geoffrey citados en Carullo (2002), distinguieron una serie de beneficios que dan cabida a reflexionar en el análisis de la comprensión de los hechos científicos y tecnológicos en distintos niveles de la población. Estos ítems son expuestos a continuación:

a) Beneficios para la ciencia: Desde la permisividad y aproximación hacia las investigaciones generadas bajo el lente

científico, logrando en cierta medida la concentración de diversas miradas que pueden contribuir desde el aporte intelectual, físico y monetario.

b) Beneficios para las economías nacionales: Aquellos países que abanderan e incentivan la tecnología y su PIB demanda un nivel considerable de inversión hacia la educación para la innovación, encuentran mayor competitividad en el sector productivo.

c) Beneficios para la influencia y el poder nacional: Desde lo enunciado en el anterior tópico, en el sentido de una pertenencia nacional y una pertinencia para la competitividad con estamentos, empresas y organizaciones internacionales.

d) Beneficios para los individuos: Cada persona que obtiene información y mayor participación en las investigaciones de orden científico y tecnológico, pueden acceder a mayores oportunidades, equivalente a mejores condiciones de vida en un desenvolvimiento eficiente en la sociedad.

e) Beneficios para el gobierno democrático y para la sociedad: incentiva la imparcialidad desde la información objetiva, puesta a consideración por diversos estamentos que dan como resultado el componente crítico y reflexivo ante fenómenos y estructuras que pueden ser puestas en tela de juicio desde aportes validos a partir de la construcción social.

f) Beneficios intelectuales, estéticos y morales: El saber, el conocimiento como insumo juega un papel importante como agente motivador, además de inculcar respeto por la propiedad intelectual y la estimulación hacia la investigación como recurso próximo hacia la adquisición de saberes en distintos contextos.

Si se analiza a profundidad cada uno de los anteriores aspectos, se puede empezar a visualizar la relación que posee la tecnología con el empoderamiento; toda vez que prevalezca el aspecto denotado en este apartado, el cual hace mención al interés de los conceptos científicos y tecnológicos por parte de grupos y comu-



nidades que ven en dichos ejes la posibilidad de una transformación social, como un mecanismo de acción participativa, donde la sinergia conlleva a la ruptura de paradigmas y al establecimiento de nuevas condiciones de interacción; En pro del beneficio colectivo, sin demeritar el hecho de la incidencia del poder y el condicionamiento bajo normativas y jurisdicciones que van desde lo político hasta limitantes de orden económico.

La bioética como principio y disciplina que ha venido trabajando ese elemento de incidencia de los aspectos natural-artificial en la psique humana, permite entender con mayor precisión la repercusión de las variaciones ambientales, científicas e inclusive tecnológicas en la vida del ser y en la conciencia misma de la importancia del análisis de las conductas humanas como resultado del impacto del balance natural y artificial. Extrapolada esta situación dual a un lenguaje matemático, se propondría analógicamente una regla de tres en la cual el factor incluyente sería el científico-tecnológico, buscando hallar la filosofía y “sapiencial” (García, 2006) desde los valores y principios formativos del ser humano.

La Bioética y su vinculación al campo académico, científico y tecnológico, compromete en cierta parte una interpretación y comprensión dirigida desde espacios como la Universidad y las instituciones de Educación Superior, en los cuales la formación del estudiante propenda por una proyección del desarrollo humano sostenible (Rascio, 2007), siendo ésta, prioridad de todo marco formativo profesional en veras de una igualdad y preservación de la vida en constancia con la realidad de la sociedad del conocimiento en la que está inmerso el hombre actualmente.

Con lo mencionado en este apartado se quiere resaltar la importancia de vincular una concepción de Bioética a los aportes que genera la tecnología en la profesión creciente de la Biotecnología, la cual refiere al uso de organismos vivos y sus partes

para el aprovechamiento desde un fin específico, teniendo en cuenta además su implementación en aspectos tradicionales en cultivos, la domesticación de animales y el uso de plantas en procesos curativos (Muñoz, 2007). A la vez, su apreciación de forma moderna, basada en estudios hechos por H. Boyer y S. Cohen en 1973 citados en Muñoz (2007), dando paso a la incursión genética como forma de adquirir beneficios desde el estudio de la biología molecular. Por tanto, la controversia sobre dicho procesos ha generado múltiples miradas y opiniones al respecto, donde quizá la bioética hoy en día juega su rol de mediador respetando los derechos y límites que este tipo de manipulación genética pueda tener en la sociedad y la concepción de ser humano.

En el congreso auspiciado por la Organización de desarrollo industrial de naciones unidas [ONUDI] citado en Carullo (2002), en el 2001 se dieron como premisas importantes la relevancia y crecimiento de la biotecnología con respecto a su enfoque multidisciplinar, en dónde además de intervenir las ciencias médicas y humanas, se reúnen disciplinas económicas, políticas y empresariales que en resumidas llevan a reflexionar de manera prospectiva sobre la importancias de la profesión, en consideración de los avances tecnológicos y los cuestionamientos que realiza la gente sobre la moralidad con base en la práctica y técnica asociada a métodos microbiológicos, impulsados cada vez más como alternativas a muchos dilemas que el hombre espera abordar en el mundo globalizado (Rascio, 2007).

Un empoderamiento biotecnológico

El empoderamiento a razón de lo argumentado a lo largo de la investigación conlleva a una participación en el sentido de informar al público sobre el significado y consolidación de la biotecnología, no únicamente como manipulación indebida

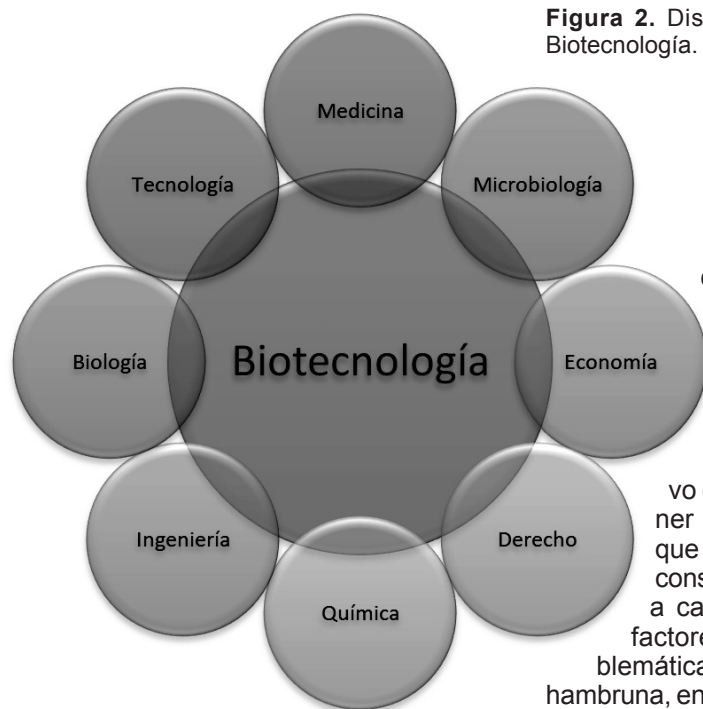


Figura 2. Disciplinas relacionadas con la Biotecnología.

de procesos genéticos, sino desde la perspectiva en la cual el crecimiento demográfico y el cambio socio-cultural van a un ritmo acelerado que debe ser contemplado en el análisis de la preservación de la vida y en las medidas que se optan para establecer una calidad de vida desde la integridad, el respeto y la responsabilidad del hombre conforme transforma su entorno natural para desarrollar artificios en pro de su beneficio.

En otra instancia el empoderamiento no sólo se ejerce desde la participación e información del colectivo, en una mirada particular, los profesionales y los organismos educativos deberán orientar la profesionalización de los educandos relacionados al campo biotecnológico en el rol que asumen para la contribución a una práctica científica y tecnológica, con base en los principios de valores que ofrece la Bioética para una aplicación de conceptos sopesados sobre una conciencia y causalidad por la que se ejerce el derecho a la construcción de sujeto, en

cuanto se fundamente la inculcación de principios en un plano racional-dialógico que ofrece la "deontología profesional" (Ferrero, 2007).

El profesional prospectivo en Biotecnología debe obtener una serie de competencias que atiendan a necesidades que constantemente están surgiendo a causa del incremento de los factores de centralización y problemáticas que radican en pobreza, hambruna, enfermedades provocadas por nuevas mutaciones de virus y productos sustentados para mejorar la calidad de vida.

Así, bajo esta mirada la concepción de desarrollo debe orientarse a la participación activa y planificada de las comunidades que vayan a ser transformadas con una decisión de corte biotecnológico. Debe posibilitarse según Young (1997) una consulta activa y constante que permita hacer evidente la heterogeneidad de los sujetos y las necesidades que emanan de ellos. La constancia en la consulta a la comunidad hace el proceso aterrizado, no se puede pensar que todas las mujeres poseen las mismas necesidades o prototipos de vida, caso que también aplica para los hombres y sus variedades.

La consulta debe estar acompañada de información clara y precisa para que se medie entre derechos y deberes que tiene la comunidad dentro de un proceso biotecnológico. En el caso de procesos de cambio a las condiciones de las mujeres, la consulta ha generado resultados valiosos que pueden implementarse en



el campo del empoderamiento en la biotecnología.

Estas reflexiones sugieren que si los planificadores quieren enfrentar las necesidades (...), primero deberán tener la capacidad de promover la identificación de estas necesidades; luego, siempre que sea posible en la consulta (...), deberán evaluar su capacidad para satisfacerlas y, nuevamente e la consulta dar prioridad a aquellas que son susceptibles de una solución política o a través de la planeación. (...) La consulta no puede restringirse sólo a la planeación; el dejar de lado una continua retroalimentación en todas las etapas del proyecto con mujeres plantea un problema, porque el proceso de consulta, que debe ser continuo, se limita exclusivamente a la etapa de planeación. No obstante, es en el curso de la implementación como parte del proceso que la necesidad de cambios /ajustes se torna muy clara. (Young, 1997, p. 101)

Cuando el profesional se hace consciente de este tipo de planeación y la evaluación constante que debe haber sobre ella, el empoderamiento va configurándose, puesto que la mirada de la comunidad se convierte en insumos para la innovación. Y si la consulta y sus constantes ajustes como dice Young (1997) dependen de lo que las voces de la comunidad emiten, la mirada crítica se hace presente, pues se evalúa el bienestar particular y general de los participantes en contraste de una propuesta biotecnológica que debe darse desde dentro y no como ente externo autoritario y conocedor absoluto de lo que debe hacerse.

Sin embargo como trasfondo a este fenómeno, el profesional que participa en el campo biotecnológico, deberá lidiar con detractores que a causa de información fragmenta y antecedentes investigativos que cuestionan la naturalidad; caso de la conclusión de la secuencia del borrador

del genoma humano en el 2001 (Muñoz, 2007, 35), pueden llegar a transformar el empoderamiento de ciertos sectores sociales en su contra, en los que movimientos activistas y eco-ambientales vean en estos académicos una posible amenaza a las leyes de naturalidad y conformación genéticas de las especies en el mundo.

Otros autores hablan de concepto de la “Nueva Biotecnología” (Muñoz, 2001, 19) implicando la manipulación genética en la que los animales en domesticación obtienen mayor producción, las plantas serían inmunes a bacterias en la que se privilegia la reconstrucción de espacios ambientales, abatidos por la mano del hombre. El profesional implicado en el campo de la innovación divergente desde ideas creativas para buscar soluciones, obtendrá responsabilidades en las que no podrá alejarse de los ejes reflexivos que apelan a los derechos y normativas que protege el libre desarrollo de los hombres y las especies en concordancia con las tecnologías crecientes para el refinamiento de las técnicas y los procesos en el análisis de organismos y micro estructuras destinadas a la producción de soluciones e iniciativas para la prolongación sana de la vida.

Los profesionales que desarrollan este tipo de actitud estarán ejerciendo lo que se conoce como empoderamiento desde dentro. Realizan una reelección y evaluación constante de las condiciones en las que se encuentra su área de actuación, “a fin de poner de relieve la base socialmente construida y socialmente compartida de problemas que a primera vista son individuales” (Kabeer, 1997, p. 135)

Cuando se rastrea este tipo de procesos se hace evidente la necesidad de un apoyo económico que propicie autonomía para ejercer las estrategias propuestas, para ello el cuerpo profesional del campo de la biotecnología debe acudir al dinero de OND o del estado, haciendo uso de sus habilidades cognitivas y verbales para mostrar la importancia de sus proyectos



Figura 3. Relación de la biotecnología en distintas áreas disciplinares. Modificado de Muñoz (2001), (cc)

y el beneficio que causa en la sociedad. (Kabeer, 1997). Al lograr financiaciones de este tipo, se va generando de manera paulatina una conciencia hacia el cambio, trasformando la conciencia colectiva y los grandes agentes que consolidan las estructuras hegemónicas, filtrando nuevos intereses acorde a una población que antes estaba invisibilizada.

Haciendo mayor énfasis en lo dicho anteriormente, se hace una cavilación esquemática que propicie una descripción de los aspectos y áreas en las cuales esta profesionalización en auge tendría impacto, generando un cambio social y una expectativa resonante en aquellos

eruditos, críticos e investigadores de diversas disciplinas:

La connotación social y el subsecuente empoderamiento que puede adquirir la Biotecnología reluce en el estudio del impacto dialectico de su afín, en relación a los cambios y transiciones que puede generar en los países que le incentiven bajo una perspectiva que involucra la inversión, los recursos, el pensamiento innovador y un contexto desinhibido de prejuicios arraigados a los cuestionamientos que implica el tratamiento genético, a través de las críticas basadas en la moralidad y la concepción del ser humano.

Tabla 2. Relación del Desempeño profesional con áreas y procesos biotecnológicos

Área de dominio	Acciones del profesional
Energía y Minería	El profesional podrá generar estudios relacionados con la generación de combustible alterno y purificación del mismo. Además del tratamiento de diversos recursos como el agua y el sol para emitir fuentes de energía renovable.
Ingeniería e Industria	El profesional producirá elementos tales como enzimas, vitaminas, ácidos y factos para proveer a los sectores industriales.
Procesos ambientales	El profesional analizará el tratamiento de desechos tóxicos, basuras, radioactivos. Por otro lado centrará especial atención al proceso de aguas residuales y la reducción de efectos contaminantes en el ambiente.
Agricultura	El profesional producirá elementos como abono, fertilizante, medicamentos basados en plantas alternativas, establecimiento de cultivos a prueba de plagas y reforestación de bosques talados.
Tratamiento de alimentos	El profesional realizará aportes para llevar a cabo alimentos transgénicos, proteínas, conservantes y aditivos con mayor calidad para su consumo.
salud	El profesional producirá medicamentos, vacunas, tratamiento de bacterias, antibióticos y estudios genéticos para evitar o curar enfermedades terminales o cancerígenas.
biotecnología	El profesional utilizará la microelectrónica, biomecánica, física y la nanotecnología para desarrollar diminutos dispositivos que permitan controlar internamente y de forma inteligente enfermedades del hombre.



A continuación se presentan en análisis a lo descrito sobre la profesionalización biotecnológica, un cuadro ilustrativo en áreas de desempeño con respecto al impacto que se prevé a partir de su consideración en escenarios de formación superior:

Las tecnologías contemporáneas (Andrade, 1996), ofrecen y seguirán brindando nuevas alternativas sobre las cuales numerosas operaciones y prácticas se irán reformando en relación a empresas y grupos con base tecnológica para generar insumos mucho más sofisticados, acordes a procesos de miniaturización, estética y funcionalidad. En esa medida el profesional en Biotecnología tendrá a la mano el conocimiento y las herramientas para desarrollar nuevos procesos y acciones que obtengan gran impacto en la comunidad. Los “Proyectos Tecnológicos” (Buch, 2009), serán el pretexto de múltiples grupos de investigación reunidos con el fin de llegar a plantear soluciones radicales a partir de ideas e invenciones sucintas de la concientización de los impactos socio-ambientales generados en la naturaleza.

La denominada “tecnología de los fines” (Buch, 2009) que apela a la caracterización de las innovaciones enmarcadas sobre ámbitos como los alimentos, medios de transporte, tecnología militar y médica, han llevado a considerar nuevos espacios en los cuales la Biotecnología abarca un campo de interacción para llevar a cabo una finalidad educativa y transformadora; procedente de las problemáticas que se prevén estarán presentes en la era globalizada. Duque (2010, 33) realiza una descripción de estos campos de acuerdo a una serie de aplicaciones en sectores específicos:

Esta clasificación es una de tantas que se han llegado a realizar con respecto a la aplicación y los campos de actuación del futuro profesional en biotecnología. En esa mirada analítica de los comicios laborales, es necesario también manifestar la trascendencia y acogida de su concepción en diversos países, al menos en un rastreo de miradas y posturas que tienen los países latinoamericanos con respecto a los avances realizados en Estados Unidos y Europa, quienes han abanderado estrategias de gran bloque (Muños, 2001, p.51). Desde la investigación realizada por Corullo (2002) se hace una reflexión sobre estudios específicos de algunos estudios específicos, por ejemplo en Brasil el tratamiento de la Soja, en Chile de la minería, en Colombia en tratado de Cartagena entre otros países que también conciben la biotecnología como optativa profesional de educación superior.

Estas descripciones sólo contemplan a grandes rasgos la incidencia de la Biotecnología en ciertos países latinoamericanos, sin ser los únicos y tampoco los más avanzados en cuestión de aplicación de tecnologías e investigaciones al respecto, si permite vislumbrar un panorama en el cual la incertidumbre y las posturas de diferentes sectores sociales, políticos y económicos, dan a relucir la concepción biotecnológica como algo ineludible y que a la larga se manifiesta en estudios emergentes con respecto a reflexiones sobre cómo desde la cultura global y de la información el hombre contempla su interacción con el medio circundante sin entrar en detrimento de sus componentes y establecer un equilibrio ambiental desde el aprovechamiento de los recursos en pro de mejorar la calidad de vida.

Tabla 3. Propuesta de aplicación biotecnológica, Modificada de Duque (2010)

Tipo	Aplicación
Blanca	Es aplicada a contextos Industriales en los cuales se acrecienta el estudio para regular y gestionar procesos de mejor calidad.
Roja	Está referida a ámbito de la salud y su incursión está mediada por estudios que determinen observaciones, diagnósticos y tratamientos para curar diversas enfermedades.
Verde	Destinada a medios de calidad concernientes al tratamiento agrónomo; plantas y animales

Metodología

Bajo la revisión del documento de Valles (2003, P.52), en este estudio se da una propuesta de teoría emergente, enmarcada por un diseño metodológico flexible, que permite desde problemas fundados, una serie revisiones teóricas de manera sistemática, un campo de reflexión e interpretación bajo un enfoque argumentativo y propositivo, analizando el desarrollo de los conceptos y las afirmaciones teóricas a partir de perspectivas epistemológicas, ontológicas y metodológicas (Valles, 2003).

En ese sentido, los estudios realizados en el grupo de investigación GECS, sustentados por la línea de investigación en relación con la calidad en los procesos de formación en educación superior, permitieron el análisis de diversas literaturas convergentes en la reflexión referente hacia la profesionalización, desde una perspectiva que engloba una formación y caracterización de la realidad en un sentido natural de manera cualitativa; en análisis de diálogos evidenciados y contrastados en la Maestría de Educación del departamento de educación en la Universidad Militar Nueva Granda.

El proceso metodológico a partir de la teoría emergente, consistió en la construcción de un cuerpo teórico a la luz de una interpretación y el contraste dado por la perspectiva educativa y formativa; con participación de expertos, los cuales opinaron sobre el desarrollo biotecnológico y el empoderamiento que pudiese existir para una apropiación y concienciación disciplinar desde el ámbito universitario. Por tal razón, de manera continua, se describen las fases que se tuvieron en cuenta para la construcción del cuerpo teórico y la convalidación con juicio de expertos.

Primera Fase: Se constituyó un banco de documentos primarios, con cerca de 50 documentos relacionados con las categorías principales, que en primer instancia fueron la biotecnología y su aplicación en la educación superior; el empoderamiento, retomando la participación de la

comunidad y el papel que tiene la mujer en la consolidación de la biotecnologías y, por último, la antelación tecnológica como objeto de conciliación, cuya perspectiva en el estudio es de conocimiento más no de artificio.

Segunda Fase: Luego de la construcción del respectivo cuerpo teórico, con acopio de subcategorías y dimensiones de análisis e interpretación, se dio cuenta de una serie de interrogantes que fueron eje principal para la estructuración de los cuestionamientos retomados en los resultados del presente estudio.

Tercera Fase: Los interrogantes fueron extrapolados desde una mirada académica y la experticia de docentes de la Universidad Militar Nueva Granada, en la facultad de Educación y Humanidades (Cuatro profesores de la Maestría en Educación), quienes dieron su punto de vista hacia la biotecnología y el papel que juega la comunidad para entender el fenómeno tecnológico y la problemáticas subyacentes del desarrollo tecnológico en el País.

Cuarta Fase: Con base en una triangulación de datos, se compararon las respuestas de los docentes junto con los apartados descritos en las categorías de análisis, llegando a la consolidación de resultados que se plantean a manera reflexiva, y a la vez, diagnóstica, para una posterior evolución del estudio.

Resultados

A través de esta reflexión que tiene como finalidad mostrar un panorama sobre el cual ya muchos autores han hecho mención por medio de diversos estudios, se establece un sin número de conjeturas que llevarán al lector a indagar la pertinencia de la Biotecnología como profesión que enmarcar una serie de connotaciones científicas, tecnológicas, axiológicas y críticas para llegar a entender las nuevas necesidades y problemáticas que afronta el ser social en un mundo coordinado por sofisticaciones, redes informativas de



largo alcance sustentadas en la “aldea global” (Forero, 2005).

A continuación como parte de ese ejercicio reflexivo se presentan una serie de preguntas orientadoras con el fin de dar a conocer desde una indagación, los acercamientos encontrados en el presente estudio por dar respuesta a la pertinencia de la biotecnología desde el empoderamiento como acción transformadora en instancias relacionadas con el plano académico, productivo e investigativo.

¿Existe empoderamiento cuando se habla de biotecnología?

El empoderamiento es una instancia en la cual un colectivo converge en una acción justificable en miras de conseguir un objetivo común, así pues, y desde lo descrito en la conceptualización del empoderamiento, la biotecnología responde en cierto modo a esas características desde una mirada flexible, si bien no lleva a un grupo específico en correspondencia a un bien que impacte directamente su calidad de vida, conlleva a varios sectores a interactuar de manera transversal para aprovechar al máximo recursos y procesos tecnológicos tratando de impactar y sostener la calidad de vida bajo condiciones de mortalidad, demográficas, climáticas, entre otras para regular la interacción de la sociedad con el medio ambiente.

La Biotecnología logra relacionar un empoderamiento basado en las condiciones establecidas por Engler (2005), donde el esfuerzo y la organización estructural busca suplir una necesidad considerable, en este caso la agrupación viene dada por una serie de académicos especialistas en biología, química, ingeniería, microbiología, entre muchos más, quienes por medio de saberes particulares e investigaciones concretadas en “objetos tecnológicos” (Buch, 1999) tratan de converger en un marco disciplinar, la indagación y pertinente mitigación de aspectos que hoy en día pueden tener impacto en la calidad de vida del hombre. Las cartas están abiertas y el debate sigue latente mientras opositores

aluden a la improbabilidad e inmoralidad, muchos otros ven una oportunidad de transformación socio-cultural.

¿Cuál es el aporte de la Bioética en el desarrollo biotecnológico como profesión?

Es un arma de doble filo comprometer la Bioética con la biotecnología y aunque su prefijo pudiese colaborar para entablar una relación directa, la bioética a pesar de que no es una disciplina nueva está en una construcción constante desde el desarrollo humano (Rascio, 2007), su marco teórico resulta contemporáneo ante los esfuerzos de muchos humanistas y expertos en el tema en dictaminar su estatuto epistémico. Por lo tanto, la asociación con una perspectiva Biotecnológica consolidada como profesión o marco disciplinar de orden Multidisciplinar (García, 2006), puede traer consigo un mar de incertidumbres sobre la relevancia de pensar en la ética y la conciencia anidadas en la investigación, referente al aprovechamiento de nuevas tecnologías desde una base científica articulada al estudio de organismos y ambientes, bajo una finalidad de aprovechamiento en diversos campos donde el hombre hace su intervención.

Sin embargo los hechos mencionados por Carullo (2002) acerca de los constantes temores, cuestionamientos y desconocimiento alrededor de la biotecnología en especial a nivel latinoamericano, se reflejan en la importancia de tomar una postura sobre la base de una información pertinente con el fin de tomar a nivel crítico una acción de validación, con respecto a su aporte o a los juicios y normativas que afectan o limitan de forma positiva o negativa la concordancia de una Biotecnología del futuro.

¿Es pertinente hablar de la Biotecnología como profesión del futuro?

Se cree que la biotecnología de forma analógica al igual que la tecnología, son cuestiones que surgen en épocas contemporáneas, por el contrario han existido en diferentes etapas y coyunturas del ser,

bajo otras denominaciones y desde ciertas limitaciones pragmáticas. Por ende aunque en el presente estudio se hable de la Biotecnología como profesión prospectiva, su práctica ha trascendido gracias a estudios que han llevado al hombre a pensar sobre la relevancia de analizar esas prácticas contiguas y reevaluarlas conforme el apoyo de nuevos procederes tecnológicos y científicos, el los que el hombre busca entender la magnitud de reflexionar sobre inconsistencias de orden ambiental y social en la transformación del entorno.

Autores como Muñoz (2001) realizan una puesta en escena de la biotecnologías desde referentes históricos que datan de hasta 10. 000 años atrás, cuando el hombre empezaba a cultivar y generar una domesticación de otras especies, hasta en nuestros tiempos que ya se habla de Biotecnología moderna (Muñoz, 2007) donde países denominados potencias mundiales afianzan cada vez más programas de apoyo e inversión relacionados con impacto ambiental y nuevas formas de aprovechar los recursos con uso de microorganismos, moléculas y enzimas dadas desde la misma naturaleza. A continuación a modo de infograma se presenta una interpretación de una serie de datos presentados por Carullo (2002) en determinadas áreas de aplicación de la biotecnología:

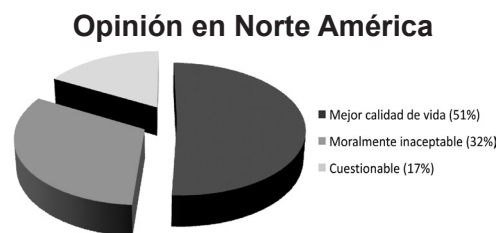


Figura 4. Estudio: concepción de uso de biotecnología realizado en el año de 1987, Tomada y reformada de Carullo (2002)

En Europa la indagación se dio particularmente y no siendo el único trabajo, bajo un estudio denominado el Eurobarometro en 1992 (Carullo, 2002), donde se aplicaron entrevistas a delegados participantes

de diversos países para determinar el interés por nuevas tecnologías relacionadas con el campo científico, teniendo al respecto lo relacionado con biotecnología.

¿Qué papel toma la educación de orden superior en la consolidación de la biotecnología como profesión desde la supervivencia humana?

En relación a la motivación que llevo a generar este estudio con base en una Contribución de los Saber Pro (ECAES) desde la calidad educativa a partir de una transformación, sobresale la inquietud con respecto a las implicaciones que puede tener nuevos estudios y enfoques investigativos que den luz a nuevos prospectos de profesionales íntegros, competitivos desde estándares de calidad estipulados por la demanda productiva de los sectores tanto públicos como privados. En ese orden de ideas aquel profesional que tenga dominio de múltiples competencias y además de ello, obtenga una formación basada en principios de conciencia sobre los fenómenos culturales que engloban las actitudes, comportamientos, tradiciones y maneras de interactuar con los demás y el entorno, podrá entonces establecer una formación en función creativa y propositiva para afianzar su desempeño hacia la innovación e invención respetando los códigos y normas generados para el cuidado de la naturaleza y el medio ambiente (Clementes, 2000).

La creciente y acelerada revolución tecnológica e informática hacer que muchos ciclos y procesos incluyendo los educativos se aceleren de una forma exponencial, tanto que podemos distinguir en el caso particular de la Biotecnología el hecho de incentivar en la Universidad nacional un grupo de Bio-educación (Universidad Nacional de Colombia, 2007), en la cual los objetivos surgen del impacto de este campo en la educación básica, media y superior, tratando de establecer enfoques pedagógicos, promover cambios culturales en comunidades a través del empoderamiento de los procesos y recursos



y además el de proponer currículos para diversos colegios de la capital de Bogotá. Así varias instituciones están realizando esfuerzos para determinar documentos maestros y propuestas que giren entorno, no sólo de la Tecnología aplicada a los procesos biológicos y químicos sino también a la par de buscar una conciencia del uso de estos medios naturales en acuerdo a sistemas sostenibles y de bajo impacto en ecosistemas y ámbitos forestales.

Conclusiones

Los constantes avances entre relaciones dialógicas de ciencia y tecnología se dan a diario, sin embargo un gran número de población mundial ignora sus beneficios o afecciones a la vida cotidiana. Ante esto surge la necesidad de transformar la sociedad hacia un compromiso con las políticas públicas que estén vinculadas con dichos temas. Esto con el fin de crear espacios participativos en los cuales se discutan las formas en que deben ser usados todos los sistemas tecnológicos en pro del beneficio de la vida del hombre y su entorno natural.

Al hablar de vida, aterrizamos específicamente al campo de la biotecnología y sus aportes a la solución de problemas relacionados con la salud, el medio ambiente, la alimentación y todo lo correspondiente al mejoramiento de la calidad de vida del hombre. Debido a que la avasallante carrera tecnológica y su comprensión en espacios no académicos, posee aún falencias en contraste con su formación académica y profesional, en la cual debe estar presente un esquema ético que los conduzca a quehacer de su conocimiento, una posibilidad de derogar cosmovisiones absolutistas y dar paso a la garantía de salubridad equitativa para todos.

Dichas desavenencias profesionales y académicas, pueden subsistir debido a que no hay una concepción interdisciplinar y multidisciplinar fortuita de la biotecnología en el contexto, sin embargo, son

grandes los esfuerzos que se hacen en el plano educativo; sobre todo en la parte biológica, médica y química, por afrontar el reto de una implementación biotecnológica innovadora que pueda dar respuesta a problemáticas complejas, como las epidemias, los cambios climáticos, el desarrollo de medicinas y la implantación y preservación de componentes naturales para fomentar la biodiversidad en el país.

Aquí la educación cumple un papel importante, pues ella desde su discurso de formación humana puede propiciar espacios de empoderamiento, que permita a toda la comunidad tecnológica construir un criterio fundamental que dirija sus esfuerzos a cumplir políticas globales referentes a la biotecnología, bioética, bioseguridad, entre otros aspectos. Transformando en conjunto con otras áreas del conocimiento la calidad y prolongación de la vida en espacios donde la mortandad y las situaciones del diario subsistir son precarias e inhumanas.

Para llegar allí la educación debe diseñar contenidos y espacios curriculares que desarrollen una lógica de la biotecnología tanto en estudiantes como en docentes. Todo esto acompañado de proyectos de orden tecnológico, que afiancen un pensamiento creativo sus ideas, resultado póstumo de un nivel de experticia para analizar y leer el contexto; las necesidades y problemas circundantes a nivel nacional e internacional. Para ser complementados con otras experiencias y así avanzar en la concientización de la importancia de la calidad de vida desde las invenciones tecnológicas.

Si la educación crea conciencia de la importancia de la tecnología en la vida del hombre y lleva a que la comunidad haga valer las políticas referente a esas áreas o cree espacio que modifiquen entornos en los que la tecnología no está siendo bien utilizada, se puede hablar de un empoderamiento del hombre y su sociedad al poder no solo al cambiar la conciencia colectiva, sino de avanzar en

pro de cambiar la conciencia global que en ocasiones impone el uso de lo tecnológico y no asegura un bienestar para el hombre y su dignificación de vida.

De ahí la importancia de formar al profesional de tecnología, el médico, el biólogo, el químico, el ingeniero, al educador, entre otros, en un empoderamiento que sustente una concepción bioética al garantizar que la biotecnología no llegue a ser manipulada, para fines nocivos y monopólicos. Como es el caso de la genética que ha hecho del hombre un objeto de estudio sin tener en cuenta sus partes sensitiva y racional que él posee y que trata de desvanecerse; se pierden junto con su parte humana en pro de un descubrimiento que nos lleve al elixir de la vida eterna.

Recomendaciones

Este estudio se abre en principio, como una diferencial de reflexión que permita poner a consideración la importancia de la proliferación de estudios específicos y particulares, en el desarrollo interdisciplinar sobre la condición biotecnológica del país. Particularmente, el estudio de investigación adelantado por el grupo GECS, da cuenta de manera general, de una concepción y ciertas aplicaciones de la biotecnología en diversos sectores productivos, no obstante el objetivo de la investigación confiere una temática social, participativa y dialógica que contribuya no solo a la comunidad educativa, sino en general, a la sociedad para que tome conciencia del impacto tecnológico. Entonces el principal objetivo estará enmarcado en apropiar una cultura de empoderamiento, asimilación y reconstrucción de aportes sustanciales para la conservación de lo natural.

En esa medida, el estudio grosso modo, incurre en los siguientes aspectos a manera de recomendaciones:

- Trabajo mancomunado de grupos relacionados con la educación, inge-

niería, el derecho, la medicina y la bioquímica, para abordar problemáticas de orden complejo, supeditadas en el análisis del contexto e inferencia de problemáticas no solo ambientales y de salubridad, también las que aquejan circunstancialmente los sectores rurales y periféricos del país.

- Lograr una conceptualización biotecnológica en apego de las corrientes bioéticas que proporcionen una convergencia social y educativa, teniendo en cuenta una prospectiva histórico-social, encaminada al arraigo cultural y la participación ciudadana.
- Ofrecer como resultado de investigaciones, diversos eventos; entre ellos: coloquios, seminarios, mesas de discusión. A manera de socialización, para debatir aspectos críticos acerca del impacto tecnológico y las medidas que se pueden tomar para el desarrollo de soluciones pertinentes.
- Independientemente de la carrera formativa en el plano profesional y de posgrados, como incorporación electiva, se hace justificable la incursión de materias y cursos extensivos que manejen la biotecnología y los principios conceptuales, para dar cuenta de una socialización de los aspectos que inquietan en el desarrollo tecnológico y el uso adecuado de los recursos naturales, en pro de la preservación vitalicia de la vida en toda su extensión y el equilibrio ecológico.
- Establecer una relación más estrecha entre organismos administrativos, gubernamentales, productivos y educativos, afín de comprender desde una macro-perspectiva, el papel que desempeña cada una de estas instancias y dependencias, hacia la consolidación de una conciencia biotecnológica, que en principio, reside como una transformación cultural en las instituciones educativas, pero que trasciende a gran escala en cada uno de los sectores ya mencionados.



Bibliografía

- Aldana, Aura Violeta. (2002.) El empoderamiento femenino como acción ciudadana. En: López, M. (CIELAC), *Modernización del Estado y Actores Sociales*. Conferencia Centroamericana y del Caribe, Nicaragua.
- Andrade, Edgar. (1996). Ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología, en *Revista educación y Tecnología*, 1 (1), Pp. 21 – 28.
- Arias, Salvador. (1994). *Campos y perspectivas de la Biotecnología: una estrategia para la introducción en el istmo centroamericano*. Panamá: CADESA.
- Avalos, Ignacio. (1990). *Biotecnología e Industria, un ensayo de la Interpretación Teórica*. San José: IICA.
- Batliwala, Srilatha. (1997). El significado del empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción. En Leon, M. (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Pp. 187-211. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Buch, Tomas. (2009). *El Tecnoscopio*. Buenos Aires: Aique.
- Buch, Tomas. (1999). *Sistemas Tecnológicos: Una contribución a una teoría general de la artificialidad*. Buenos Aires: Aique.
- Carullo, Juan Carlos. (2002). *La percepción pública de la ciencia: el caso de la biotecnología*. Universidad Nacional de Quilmes (IEC-UNQ). Buenos Aires: Biolac.
- Clementes, Richard. (2000). *Guía completa de las normas ISO 1400*. Barcelona: Ediciones Gestión S.A.
- Crespo, Patricio., De Rham Philippe., Gonzáles Glenda., Iturralde Pablo., Jaramillo Byron., Mancero Lorena., et al. (2007). *Empoderamiento: conceptos y orientaciones*. Quito: ASOCAM.
- Duque, Juan Pablo. (2010). *Biotecnología: Panorámica de un sector*. España: Netbiblio, S.L.
- Engler, Tomás. (2005). El empoderamiento de adultos mayores organizados en la búsqueda de un nuevo contrato social: experiencias del Banco Interamericano de Desarrollo y la Red Tiempos, en *Revista Panamericana de Salud Pública*, (17) 5/6. Madrid: Programa de Publicaciones de la Organización Panamericana de Salud. Pp. 438-443.
- Ferrero, Andrea. (2007). La ética y Deontología profesional en la formación universitaria. En R. Sanz y A. Medina (Ed.), *Bioética de la Universidad* pp. 36-48. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Forero, Clemente. (2005). Baldíos y cercaamientos en la aldea global de la ciencia. Universidad de los Andes, en *Revista de estudios sociales* No. 22. pp. 81-87.
- García, Francisco. (2006). "Concepto de Bioética y corrientes actuales" [En línea]. Bioética en la red. Pp. 1-9. En: <http://www.bioeticaweb.com>. Consultado el 14 de abril de 2011.
- González, Diana. (2008). *Introducción al Desarrollo Tecnológico en Construcción*. Especialización en Desarrollo Tecnológico de la Construcción. San Luis: IDEC.
- Intrac. (1999). *Seguimiento y evaluación del empoderamiento*. Documento de consulta. Inglaterra: Oxford.
- Jeffé, Walter. (1992). Biotecnología y Bioseguridad en el Contexto del Mundo en Desarrollo: una Perspectiva Caribeña y Latinoamericana. En Jaffé, M. y Zaldívar, M. (Ed.), *La regulación de la Biotecnología con énfasis en la liberación al medio ambiente de organismos modificados genéticamente*. Pp. 237-258. San José: IICA.
- Kabeer, Naila. (1997). Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base?. En León, M. (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Pp. 119-146. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Kuhn, Thomas. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México, D.F.: Editorial: Fondo de cultura económica.
- León, Magdalena. (1997). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Muñoz, Emilio. (2001). *Biotecnología y sociedad: Encuentros y desencuentros*. Madrid: Cambridge University press.
- Muñoz, María Antonia. (2007). *Biotecnología*. Buenos Aires: Universidad Nacional De Quilmes.
- Orozco, Luis y Olaya, Doris. (2005). *Indicadores del Programa Nacional de Biotecnología*. Bogotá: Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología.

- Quintero, Rodolfo y Solórzano, Ana. (1989). Prospectiva de la Biotecnología en Latinoamérica. Balance y Limitaciones. En L. Corona (Coord.), *Prospectiva científica y tecnológica en América Latina*. pp. 187-202. México, D.F.: UNAM.
- Rascio, María. (2007). Algunas consideraciones acerca del rol de la comunidad del conocimiento en la construcción de la bioética, y su posible aporte a un desarrollo equitativo. En R. Sanz y A. Medina (Ed.), *Bioética de la Universidad*. pp. 19-35. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.
- Stromquist, Nelly. (1997). La búsqueda del empoderamiento: ¿en qué puede contribuir el campo de la educación?. En León, M. (Ed.), *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Bogotá: Tercer mundo editores.
- Universidad Nacional de Colombia. (2007). La Biotecnología “un juguete” preferido en la educación. En *Revista colombiana de biotecnología*, No. 2. pp. 72-78.



Currículo inclusivo en la coordinación de ciencias básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid¹

LUZ MARINA ARIAS CADAVID²

Resumen

El presente artículo pretende sustentar los aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, que evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

La inclusión es un concepto relativamente nuevo en la educación; data de los años 90's y pretende sustituir el concepto de integración en la práctica educativa. La inclusión es un concepto de connotación desde lo político, educativo, cultural y étnico.

La educación inclusiva no sólo en la universidad sino a todo nivel, es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes con características personales o culturales diferentes y atenderlos con calidad, equidad y pertinencia.

Se sustenta esta posición a la luz de los artículos y leyes que definen el fin de la educación superior, se puede observar en la realidad como, por el contrario, el modelo se torna reproductor, fomentando el aprendizaje homogéneo y estandarizado que más que atender el espíritu reflexivo, la autonomía personal, la libertad de pensamiento y el pluralismo ideológico teniendo en cuenta la universalidad de los saberes y las particularidades de las formas ideológicas de nuestro país. Parte de una metodología rígida e inflexible que además no crea las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo, y que aún se fundamenta en el paradigma de "proceso-producto", que más que atender al desarrollo de la libre personalidad, respetar sus diferencias e individualidades para la construcción de su propio conocimiento, y en aras de un respeto por la diversidad, lo adoctrina y de paso desatiende un componente transversal y tan importante, como es la diversidad.

Educación en la diversidad significa ejercer desde el PEI principios de equidad, diversidad, tolerancia, solidaridad, convivencia, libertad y respeto, a la vez que se debe tener una actitud humanista caracterizada por la eliminación de barreras actitudinales, sociales y físicas entendiendo al ser humano como un todo diferente.

¹ Recibido: Diciembre 02 del 2011. Aprobado: febrero 14 del 2012.

² Luz Marina Arias Cadavid. Magister en Educación-Docencia. Universidad de Manizales. Especialista en Cultura Política: Pedagogía de los Derechos Humanos. Universidad Autónoma Latinoamericana. Medellín. Licenciada en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar. Universidad CEIPA. Docente Universitario del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Escuela de Ingeniería de Antioquia. Tecnológico de Antioquia Medellín, Colombia. Correo Electrónico: lmarias@elpoli.edu.co

Palabras clave: Educación inclusiva, diversidad, diseño curricular, prácticas pedagógicas.

Inclusive curriculum in the coordination of basic sciences Colombian Jaime Isaza Cadavid Polytechnic

Abstract

This article seeks to support aspects of curriculum and pedagogical practices of teachers that demonstrate the principles of inclusion raised in the context of education for diversity and the changes needed to create a curriculum and increasingly inclusive practices in Coordination of Basic Sciences Polytechnic Colombian Jaime Isaza Cadavid.

Inclusion is a relatively new concept in education, dating from the 90's and intended to replace the concept of integration in educational practice. Inclusion is a concept of connotation from the political, educational, cultural and ethnic.

Inclusive education not only in college but at all levels, is the possibility of hosting the school to all students with personal characteristics or cultural backgrounds and serve with quality, equity and relevance.

Underlying this position in light of the articles and laws that define the purpose of higher education can be seen in reality and, on the contrary, the model becomes player, promoting the uniform and standardized learning more to attend the reflective spirit, personal autonomy, freedom of thought and ideological pluralism, taking into account the universality of knowledge and the particular ideological forms of our country. Part of a rigid and inflexible approach also does not create the necessary conditions for access and permanence in the educational system, and still is based on the paradigm of "process-product", which more than caring for the free development of personality, respect their differences and individuals to build their own knowledge, and in a spirit of respect for diversity, indoctrinated and step neglects transverse component as important as diversity.

Educating in diversity means to exercise from the PEI principles of equity, diversity, tolerance, solidarity, harmony, freedom and respect, while it should be a humanistic attitude characterized by the elimination of attitudinal barriers, social and physical understanding of the human as a whole differently.

Keywords: Inclusive education, diversity, curriculum design, pedagogical practices.

Introducción

El sistema educativo es un conjunto de componentes interrelacionados con un fin determinado, una educación para todos; en Colombia el marco de una educación en la diversidad nos permite visionar al hombre colombiano con una estructura de formación integral, es decir con un principio

de inclusión, juicios que se pueden entrever en el contexto del campo de la legislación de nuestro país. Efecto que encontramos totalmente contradictorio en su aplicación dado que las estructuras de planeación en el desarrollo de los planes estratégicos que direccionan las instituciones de educación se fundamentan en los planes de desarrollo institucional en enfoques homogéneos;



donde priman los perfiles o requerimientos políticos dejando a un lado la esencia fundamental de la educación, la inclusión de todos atendiendo a la diversidad como expresión de los seres humanos. El sistema educativo y cada institución universitaria, se debe considerar como un escenario y agente fundamental de cambio y sus objetivos deben orientarse a todos los niveles. Cambio, que por demás está decir, ha de ser planificado, sistemático y conducente a su institucionalización.

Dado que las políticas educativas se marcan bajo la consigna de educación para la diversidad con una inclusión para todos y todas, la pregunta central para el estudio fue *¿Qué aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid?* Para abordarla, se optó por un diseño cualitativo descriptivo, toda vez que éste, permitiría reconocer, describir y comprender a través de la observación directa y la aplicación de entrevistas semi-estructuradas a los actores en ella involucrados, si el currículo de la Coordinación de Ciencias Básicas evidencia en los aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Justificación

La discusión y la acción para la inclusión son, al mismo tiempo, una búsqueda de caminos hacia una educación centrada en la diversidad y el diálogo de saberes, como imperativo ético y democrático.

La educación inclusiva no sólo en la universidad sino a todo nivel, es la posibilidad de acoger en la institución educativa a todos los estudiantes con características personales o culturales diferentes y atenderlos con calidad, equidad y pertinencia.

El enfoque de educación inclusiva coadyuva para mejorar la participación de estudiantes que encuentran barreras para el acceso, la promoción y permanencia en el sistema, así como para la convivencia, la participación y el respeto mutuo. Un contexto de personas con condiciones diversas, con diferencias individuales, permite compartir variadas formas de conocimiento, de asumir y resolver problemas y conflictos, disminuye los niveles de competencia y fortalece la solidaridad, educa para la tolerancia y por supuesto para la paz y enriquece el compartir saberes multi y pluriculturales.

La inclusión

Es menester entender que la inclusión es un proceso. No hace referencia únicamente a facilitar el acceso de los estudiantes que han sido previamente excluidos del sistema por múltiples razones, ni es algo que pretenda terminar de tajo con la segregación y discriminación, y lo más grave, que incluya a todos en un sistema ordinario, que antes de incluirlos no ha cambiado en términos de factores físicos, aspectos curriculares, expectativas y estilos de profesorado, roles de directivos; antes de incluir bajo un panorama estático, su tarea es cambiar dichos factores. Para conseguirlo, la educación inclusiva debe remover todas estas prácticas excluyentes.

Para que la inclusión educativa sea real, el profesor debe estar sensibilizado y capacitado (psicológica e intelectualmente) para cambiar su práctica pedagógica, tanto en su forma de enseñar como en las adaptaciones sobre lo que va a enseñar para atender a la diversidad.

El compromiso de todas las universidades con la inclusión por encima de cualquier otro compromiso, debería enmarcarse en la difusión, expansión, ejercicio y consolidación de los Derechos Humanos, sus procesos de formación deben ser adaptados, a la vinculación social para generar condiciones auténticas que posibiliten la participación de las personas en todos los ámbitos de la vida universitaria, de manera que lleve a eliminar toda forma de discriminación en el acceso, en el desenvolvimiento y desempeño de los estudiantes, no sólo en las instituciones, sino también en la sociedad.

La capacidad institucional debe propender por brindar atención educativa pertinente a la diversidad de la población y a la que se encuentra en situación de vulnerabilidad, a través de la consolidación de modelos educativos caracterizados por ser pluralistas, abiertos, flexibles y equitativos. La inclusión social por lo tanto debe generar beneficios para cada uno de sus miembros, y con ese mero hecho no solamente los incluye, sino que permite, que por sí mismos se sientan acogidos e incluidos.

Dentro de esas minorías que aun no logran impactar la sociedad de manera significativa desde la universidad, se encuentran indígenas, afrocolombianos y gitanos que componen la riqueza intangible del país y además son poblaciones que poseen particulares formas culturales existentes, para los cuales las brechas de carácter social, solo hasta ahora empiezan a cerrarse aunque el proceso sea lento, con lo cual se va produciendo una reducción de la pobreza, la exclusión y desigualdad de la que hasta el presente siguen siendo víctimas. Esa posibilidad de acceso y permanencia a las instituciones de educación superior de estos grupos diversos culturalmente, privilegian no solo el desarrollo cultural sino también el desarrollo de la educación generando por sí mismas más cohesión social.

El sistema educativo, en su complejidad, organiza y estructura de forma

propia el currículo que diseña; desde una concepción más amplia, el sistema educativo abarca no sólo a la institución sino a todos los medios sociales que influyen en la educación. En particular, el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid en su estructura organizacional comprende, entre otras, la Facultad de Ciencias Básicas, Sociales y Humanas de la cual hace parte la Coordinación de Ciencias Básicas, la cual se inserta en el sistema educativo, acoge los lineamientos ministeriales e institucionales y diseña su currículo de manera autónoma y pertinente.

Por ello se justifica analizar qué aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid. Tal objetivo implica la atención a la diversidad que pone de manifiesto la necesidad de una formación de todos y para todos, orientada por supuesto a la búsqueda de procesos educativos más incluyentes y justos, donde todos tengan las mismas oportunidades, donde cualquier tipo de discriminación manifiesta sea rechazada de tajo, por considerarse como impedimento para el desarrollo social y personal. Formación que se caracterice porque primen en ella los principios de igualdad y equidad.

En épocas en las que pareciera que los diversos modelos educativos no terminan de dar solución al problema de la formación de las nuevas generaciones y de atender a los rezagos de la educación de los excluidos, se realizan algunos intentos por resolver estas demandas. Se hacen significativos esfuerzos por hacer de la tarea educativa una verdadera promoción de la persona, no sólo del niño o adolescente, sino de todos los que se involucran en una comunidad que educa: docentes, dirigentes, padres de familia, sector productivo, pues la invitación es a



que todos logren un mayor nivel de realización y satisfacción de vida.

En palabras de una persona que ha sufrido la exclusión “deseamos el mismo control de nuestras vidas y las mismas oportunidades que cualquier otra persona”. En resumen, quien convierte la diferencia en desigualdad, divide para reinar.

El sistema educativo y sus instituciones son factores esenciales en la evolución social del ser humano, y su proyección debe enfocarse a responder en lo cotidiano a las necesidades del momento social, político y cultural y a las demandas y particularidades de las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. Y para atender a tal tarea es necesaria la flexibilización de programas, proyectos, currículos y el desarrollo de modelos educativos que apoyen los potenciales individuales y colectivos, con la participación de diferentes estamentos de la sociedad. La educación es también condición indispensable para consolidar una economía que proporcione la base material apropiada para que los colombianos puedan alcanzar una mejor calidad de vida.

Ampliar las oportunidades de acceso de la población a la educación es condición necesaria, pero no suficiente para lograr el impacto esperado sobre el capital humano. Es preciso acompañar este esfuerzo con estrategias deliberadas y sostenidas para mejorar la calidad, de forma que se propicie el desarrollo de competencias (comunicativas, matemáticas, científicas y tecnológicas) teniendo en cuenta los contextos sociales para que las personas dispongan de las herramientas necesarias para enfrentar creativamente distintas situaciones, resolver problemas, adaptarse a los cambios y aprender a lo largo de toda la vida. Esto implica no solo cambiar la visión de qué se aprende, sino la mirada sobre cómo se aprende.

La comunicación

Los problemas políticos en la Europa contemporánea, desde la caída del muro de Berlín, la reunificación Alemana y los

cambios en la URSS, llevan al filósofo alemán *Jurgen Habermas* (1997), a plantear filosóficamente una teoría enmarcada en un pensamiento de acción política. En su obra, titulada *La inclusión del otro*, propone un concepto de ciudadanía que permita incluir a las personas inmigrantes de distintas procedencias culturales, de manera que sea posible la inclusión del diferente. Ante los problemas de integración cultural derivados de fenómenos de inmigración, *Habermas* (1997), propone su propio modelo de democracia que denomina democracia deliberativa. Para él, los derechos individuales priman sobre los derechos colectivos y considera la libertad como un valor en sí, el primer valor sobre todos los demás.

Este presupuesto básico y horizonte cuestionado de la acción comunicativa es lo que llama *mundo de la vida*, recurriendo a un término fenomenológico acuñado por *Husserl* (1999), y llevado por *Habermas* al marco de la comunicación intersubjetiva. El mundo de la vida es el trasfondo de patrones de socialización, valores, normas, entre otros. Patrones indispensables para una efectiva inclusión educativa, cuando valoramos y vemos el mundo de la vida de cada sujeto como aportante al nuestro, los incluimos y nos incluyen. La sociedad, como mundo vital, es una red de cooperaciones mediadas por la comunicación. Este tejido de acciones comunicativas, que se logran a la luz de tradiciones culturales, asegura la integración de los individuos socializados. El mundo de la vida genera la cohesión comunicativa.

Desde estas consideraciones, una universidad incluyente se caracteriza por ser aquella que sustenta su actuación en las diferentes capacidades de los estudiantes y en la aceptación de ellas, por lo tanto debe ser capaz de responder a la diversidad del estudiantado en la admisión, permanencia, promoción y egreso, sin comprometer la calidad académica.

La universidad en atención a la responsabilidad social debe promover la equidad en el acceso y su vinculación y

compromiso pertinente con los procesos sociales. Para ello es indispensable revisar las políticas de acceso y permanencia de tal forma que atiendan a los sectores sociales menos favorecidos y adelante un intenso trabajo con los sectores financiero y productivo para congregar recursos y focalizarlos en los estratos de menores posibilidades para que tengan la oportunidad de recibir una educación superior de calidad y con pertinencia.

La educación inclusiva es la educación actual y del futuro, es el camino a seguir, apostándole a la diversidad, al pluralismo, al libre desarrollo de la personalidad porque es necesidad primordial en un país como el nuestro.

El hecho de comunicar requiere siempre de más de un hablante que pueda retomar y entender lo dicho, que genere acuerdos, pero por lo general el error estriba en que se tiende a entender que las palabras son la acción del habla (actos de habla), debemos tener claro que el puro uso del lenguaje no es la acción, pues debe darse un entendimiento para que el proceso comunicativo siga su curso. La reproducción de los sistemas comunicativos solo es posible mediante la comunicación. No se puede entender entonces la comunicación en sí como acción, ni el proceso comunicativo como cadenas de acciones. La comunicación incluye una serie de acontecimientos selectivos en su unidad que el simple acto de participar en una comunicación. Cuando el lenguaje de poder asoma en la cotidianidad del desarrollo del currículo y de las prácticas pedagógicas sin permitir con ello los acuerdos que se pueden generar por medio de la acción comunicativa, la acción comunicativa deja de cumplir su función y los involucrados pasan a hacer uso únicamente de los actos de habla.

Desde la perspectiva de *Luhmann* (1996, 116), la teoría de la acción comunicativa debe dejar en claro que el lenguaje no es sistema, porque en sí mismo no posee una forma específica de operación. La operación del lenguaje se da por la co-

municación como tal o por una realización de conciencia que introduce en el lenguaje las formas de sentido. Se pueden efectuar procesos de atribución a la acción en el lenguaje cuando se sabe a quién preguntar para que nos aclare algo que no se ha entendido, o cuando es necesario o se quiere responsabilizar a alguien de algo, o cuando se hace necesario contradecir a alguien. En tal sentido serían fenómenos secundarios de la autopoiesis de la comunicación, en ningún caso su unidad constitutiva. Cuando en el cotidiano institucional y áulico, las preguntas se quedan sin respuestas, cuando no hay quien aclarar dudas, cuando no se sabe a quién preguntar, cuando se responsabiliza a alguien de algo o cuando no se tiene siquiera la oportunidad de contradecir. La operación del lenguaje queda invisibilizada.

En el ámbito educativo *Luhmann* (1996, 21) a través de su teoría, crítica a la teoría sistémica tradicional aplicada a la educación, por considerar que desde ella “se concibe al educando como una máquina trivial, caracterizada por una regulación constante: reaccionan a un determinado *input* produciendo un determinado *output*, y no tienen en cuenta su respectiva situación”. Las máquinas no triviales, por el contrario, no responden siempre de la misma manera, sino que lo hacen según su estado momentáneo. Los currículos homogéneos hacen de los estudiantes máquinas triviales, están diseñados de manera estandarizada, con lo cual lo que se espera es que tras la ejecución de un mismo proceso se obtenga el mismo producto, no tiene en cuenta las individualidades y diferencias de cada estudiante, desatendiendo los planteamientos de educar en la diversidad y con los principios de inclusión.

Para la visión de educación que se pretende en estos momentos en Colombia, el formar desde la acumulación de conocimientos, de datos, se podría decir, no cumple con la función de la comprensión planteada por *Luhmann* (1996), puesto que no es la diferencia la que opera en ella



como tendencia a comprender el quehacer científico y humano en un contexto de incertidumbre y de caos.

Comprender un proceso es entenderlo como un todo, y este todo tiene propiedades distintas de las partes que lo componen: propiedades que emergen de la acción y que no son posibles de predecir. El proceso no hace distinciones entre teoría y práctica. Todo esto supone un cambio de método en los procesos de aprendizaje. El cambio de método implica el dejar de preguntarse por las esencias de las cosas y empezar a pensar las relaciones entre ellas, y si estas relaciones son exteriores, implica que ellas pueden cambiar sin que cambien los términos.

Educación en la diversidad significa ejercer desde el PEI principios de equidad, diversidad, tolerancia, solidaridad, convivencia, libertad y respeto, a la vez que se debe tener una actitud humanista caracterizada por la eliminación de barreras actitudinales, sociales y físicas entendiendo al ser humano como un todo diferente. Así estaríamos logrando lo planeado por *Luhmann* (1996), considerar a nuestros estudiantes como máquinas “no triviales” que no es otra cosa que atender a la diversidad desde el diseño de un currículo heterogéneo y desde unas prácticas pedagógicas pertinentes con el mismo.

La institución en los principios estructurales de sus lineamientos pedagógicos, enmarca los principios de inclusión y respeto a la diversidad, pero es a todas las personas que de una u otra manera hacen parte de ella, a quienes corresponde, a través de la participación activa, ejercer los derechos y exigir que los deseos de cambio no se queden en el papel, que se hagan efectivos y que como comunidad velen porque así sea.

Cuando la inclusión es estructurante del currículo, cuando existe verdaderamente; la sociedad la entiende y se adapta para atender a las necesidades de todos, en vez de atender sólo a un grupo; defiende los derechos de todos, con las dificulta-

des que se puedan tener; integra grupos excluidos dentro del “sistema”, dándole a éste una calidad que disfrutamos todos; y parte de la comprensión de que somos diferentes, valorando las peculiaridades y la individualidad de cada uno, como lo plantean las políticas de educación inclusiva, los derechos humanos y nuestra Carta Magna. Además que se recupera el principio de otredad.

El proceso pedagógico en la universidad debe propender por la implementación de estrategias para la elaboración de un currículo más accesible e inclusivo, haciéndose indispensable las adaptaciones curriculares, sus adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula, que coadyuven a su vez en la articulación de la formación universitaria con los requerimientos que en materia de competencias hace el sector productivo, desarrollando y capacitando en competencias y habilidades relacionadas con el liderazgo, las capacidades o habilidades sociales y comunicativas. Se trata de una cuestión de justicia, de derechos y de filosofía, en virtud de la cual todo el mundo tiene derecho a tener su lugar, a ser aceptado y a ser recibido en el seno de la mayoría en lo referente a su diversidad y singularidad. Pero también a que se le posibilite su permanencia y egreso. Con lo cual se evidenciaría un currículo inclusivo, objetivo primordial de los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad. (Torres, 2000, 141) dice que “La finalidad de la escuela pública de proponer un curriculum comprensivo radica, a mi juicio, en que éste ha de combatir cualquier intervención que genere desigualdad o una educación de segundo orden o de baja calidad. Es necesario un curriculum que, ahondando en las diferencias del alumno, erradique las desigualdades, haga avanzar la justicia escolar ofreciendo prácticas educativas simultáneas y divergentes (curriculum diversificado) y, a la vez, le permita esa cultura general como patrimonio necesario en todos los escolares”. Todo ello indica

que aún faltan grandes cambios para que el tan anhelado currículo inclusivo se evidencie en mayor porcentaje.

Desde el problema y objetivo planteados ¿Qué aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones y el objetivo necesarios para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid? Y analizar qué aspectos del diseño curricular y de las prácticas pedagógicas de los docentes, evidencian los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, y las transformaciones necesarias para generar un currículo y prácticas cada vez más incluyentes en la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.

Para la realización de este estudio se utilizó la teoría fundamentada, metodología cualitativa la cual permitió construir conceptualmente la esencia del devenir del estudiante.

Los participantes fueron seleccionados sin tener en cuenta límites de edad, sexo, raza o cualquier otro criterio que excluyera, para develar si tanto en lo cotidiano como en el aula de clase se vivencia la cultura de la inclusión.

Se trata de una investigación no experimental, ya que estudia a los sujetos sin realizar deliberadamente algún tipo de manipulación de las variables y sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para un análisis posterior.

La población que me interesó para este estudio comprende a estudiantes de la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

La observación directa: se llevó a cabo de manera exhaustiva durante 18 meses, y en el tiempo y espacio en que se desarrollaban las diferentes actividades relacionadas con los procesos de diseño

curricular y prácticas pedagógicas. La entrevista semiestructurada: permitió fortalecer el análisis y confrontar los hallazgos, combinada con la observación directa, se decidió indagar, a partir de entrevista semiestructurada con estudiantes, sobre el diseño curricular y las prácticas pedagógicas que evidenciaban los postulados de inclusión en la Coordinación de Ciencias Básicas.

La información obtenida con las entrevistas fue de gran utilidad en el momento en que se cruzó con el análisis de la observación directa, en la medida que posibilitó acceder a mejores niveles de interpretación sobre lo evidenciado y lo teórico, tanto en el diseño curricular como en las prácticas pedagógicas.

Tras la observación directa, la aplicación y posterior análisis de las entrevistas y el cruce de ellas, emergió la categoría exclusión y las subcategorías de homogenización curricular, invisibilidad de los actores docente-alumno, lenguajes de poder directivos-docentes-alumnos.

Tanto la categoría como las subcategorías se analizaron a la luz de las Políticas de Educación Inclusiva, Políticas de Estado sobre la inclusión, Políticas Institucionales, Planes de Estudio, Estrategias Didácticas, y Actitudes de Maestros-Estudiantes y Directivos, toda vez que subyacen de problemas culturales arraigados.

Por las conclusiones, por los resultados

La investigación desveló que tanto el diseño curricular como las prácticas pedagógicas de la Coordinación de Ciencias Básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid, se soportan bajo los paradigmas de homogenización. Contrario a lo que autores como Cynthia Duk y Javier Murillo (2008, 12) exponen al decir que “El predominio del enfoque homogeneizador de la enseñanza es un factor que limita gravemente tanto el acceso como la permanencia y logros de aprendizaje de un



alto porcentaje de alumnos. No olvidemos que la diversidad de alumnos, contextos escolares y docentes es la norma; la homogeneidad es la excepción”.

Sin embargo los resultados dan muestras de tal imperativo en la Coordinación de Ciencias Básicas, en donde ha sido predominante en este tipo de proceso educativo la autoridad del docente, que es el centro del proceso de enseñanza, es el agente principal de transmisión de conocimientos de forma acabada hacia los estudiantes, en otras palabras, es el que piensa. El profesor tiene un papel autoritario, coercitivo, sus principios educativos son bastante inflexibles, impositivos, los cuales deben ser respetados por el estudiante. En este tipo de proceso, el docente debe dar todo el conocimiento en la enseñanza, distante del estudiante, por lo que existe poco espacio para el mismo, el cual tiene un papel pasivo, receptivo de los conocimientos, con poca independencia cognoscitiva; se anula toda comunicación entre los estudiantes durante la clase, siendo el silencio el medio más eficaz para asegurar la atención en el aula.

En síntesis existe la desconfianza entre los alumnos y el profesor.

Los estudiantes no participan en la elaboración de objetivos, programas o sistemas de trabajo, los cuales les son impuestos; ni tampoco participan o tienen injerencia en la elección o permanencia de los docentes.

Los métodos utilizados se basan en la exposición verbal de la materia y/o la demostración y los objetivos se elaboran de forma descriptiva, designados a la tarea del profesor, no a las acciones o habilidades a desarrollar por los estudiantes. Se exige la memorización de los conocimientos narrados por el profesor, ajenos a las experiencias vivenciales de los estudiantes. El énfasis es puesto en los ejercicios, en la repetición de conceptos expuestos o fórmulas, apunta a disciplinar la mente y formar hábitos. El conocimiento se selecciona de modo empírico, por lo

que hay un desarrollo del pensamiento teórico del estudiante.

La evaluación de aprendizaje tiene un carácter reproductivo, apunta a los resultados dados por verificaciones a corto mediano y largo plazo. El refuerzo de aprendizaje es en general negativo en forma de castigos, sanciones o notas bajas. En contadas ocasiones y excepciones se presentan refuerzos positivos.

La repercusión social que con este tipo de proceso ha surgido es la de una institución de formación del hombre al servicio de la sociedad. Este tipo de proceso educativo es el que se debe de cambiar con el objeto de satisfacer las demandas de una educación en y para la diversidad que promuevan la satisfacción de las demandas de un nuevo orden o desarrollo de la educación, acorde con los avances socio-políticos y científico-técnicos alcanzados en la actualidad. Una educación que apunte a la realidad del contexto en el cual está inmerso el sujeto.

Es mediante la actividad conjunta entre estudiantes y profesores, y entre pares de toda índole, que se desarrolla una adecuada comunicación pedagógica y un clima afectivo tan indispensable en el proceso, uniendo lo cognitivo con lo afectivo, respetando la individualidad, desarrollando conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afecto y formas de comportamientos deseados. Por lo tanto, el estudiante es considerado como objeto y sujeto de su aprendizaje, produciéndose una participación activa y responsable de su propio proceso de formación. Así realmente se estaría entendiendo y llevando a cabo un cambio cultural, un cambio de mentalidad en donde a través de la vida cotidiana o lo que algunos teóricos denominan “mundo de la vida”, el cambio se dé primero al interior de cada sujeto, lo cual lo lleve a reflejar en su actuar cotidiano y en cada una de las esferas de esta actuación, un cambio personal que transversalice todo su quehacer. De ahí nacería un pensamiento y una acción incluyente, el cambio viene cuando interiormente los pensamientos

evolucionan y nuestro sentido gira en torno a la inclusión de mi mismo y de los demás en las situaciones de la vida cotidiana, porque no basta tampoco con ser inclusivos en el ámbito educativo y ser excluyentes en el mundo de la vida. Debe haber una coherencia entre el ser y el hacer en cuanto a las prácticas inclusivas que atiendan a la diversidad. Un sujeto inclusivo, entre otros aspectos debe destacarse por un pensamiento crítico y reflexivo ante la diversidad, un sujeto que confronte la teoría con su práctica o su hacer, de manera que lo lleven a reflexionar sobre posibles modificaciones a las mismas. Todo esto posibilitaría el reconocimiento del otro y el desarrollo de construcción social y cultural de la mano del otro. Lo anterior muestra como, además, se hace prioritario que “El criterio de agrupamiento de alumnos más adecuado es la composición heterogénea de los grupos” como lo sugiere, (Jiménez 2010, 27) dentro de los ejes claves de la respuesta a la diversidad y por ende a la inclusión curricular.

Y aunque la realidad en el actuar cotidiano y en el proceso educativo sigan reflejando características de homogenizantes, se hace imperativo, el responder desde ellas a la heterogeneidad de los sujetos de un mundo contemporáneo cuyo horizonte se perfila a la posmodernidad y lo que ella conlleva. Y una manera de iniciar esa transformación es marchar juntos en la búsqueda de propósitos y metas comunes.

Para ello las instituciones educativas deben perfilar sus procesos al cambio de metodologías tradicionales por unas metodologías más acordes con la realidad de los propios contextos. Se requiere de una gran preparación para guiar y organizar el trabajo grupal, para que se generen acciones basadas en objetivos que reflejen hasta dónde se quiere llegar, concretar actividades y situaciones de forma flexible; los programas deben ser cambiables, de tal manera que respondan a las necesidades sociales de los perfiles que se quieren lograr en todos los actores,

acorde con su contexto histórico social; definir los contenidos con carácter político, sistémico, de lo general a lo particular, no transmitir conocimientos en su totalidad, abiertos, pero que aborden la esencia de los fenómenos y procesos estudiados. Trabajar en la zona de desarrollo próximo, como lo propone Vigotsky, según el cual, produce una diferencia entre lo que el estudiante es capaz de realizar por sí solo y lo que puede efectuar con la ayuda de los adultos, docentes y de sus pares.

En la época actual, el momento histórico en que vivimos de convulsionados cambios económicos, políticos y sociales, exige un mayor vínculo entre las instituciones educativas y su entorno social, haciéndose necesaria la búsqueda de estrategias más globalizadas e integrales en la selección de los contenidos a enseñar.

Es innegable la necesidad de hacer más activo el proceso educativo, en donde el alumno desempeñe un papel central, y se le permita ser partícipe en la construcción y reconstrucción del propio proceso; o sea, que se convierta de objeto en objeto y sujeto del aprendizaje.

El logro de la personalidad del estudiante y del grupo resulta de gran importancia, mediante la enseñanza de una formación integral es imprescindible el vínculo estrecho entre los aspectos afectivos con los cognoscitivos de forma simultánea y cotidiana.

El educador no es el único dueño del saber, sino quien estimula el proceso de construcción del conocimiento en el estudiante, propiciando el cambio de actitudes del hombre acrítico en crítico, desde la pasividad y el conformismo hasta la voluntad de asumir su destino humano, desde el predominio de tendencias individualistas al de valores solidarios, se establecen relaciones horizontales, de respeto mutuo entre los participantes, sin que el profesor renuncie a su papel de orientador y facilitador.

No se trata de un demagógico igualitarismo entre docentes y discentes, ni



de proponer un no directivismo, sino de asumir un rol profundamente humano, renovador y no manipulador, respetando la personalidad del otro.

Una metodología tendiente al logro de un proceso educativo heterogéneo se caracterizaría por aspectos como los siguientes:

Un proceso educativo que tenga en su centro al individuo, su aprendizaje y el desarrollo integral de su personalidad, en el que el estudiante tenga el rol protagónico bajo la orientación y guía del profesor, cuyos contenidos científicos y globales conduzcan a la instrucción y a la formación en conocimientos y capacidades para competir con eficiencia y dignidad y poder actuar consciente y críticamente en la toma de decisiones en un contexto siempre cambiante.

Un proceso educativo dirigido a la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en la que la formación de valores, sentimientos y modos de comportamientos reflejen el carácter humanista, que sea percibido como proceso social, lo que significa que el individuo se apropie de la cultura social y encuentre las vías para la satisfacción de sus necesidades.

Un proceso educativo que prepare al individuo para la vida, en un proceso de integración de lo personal y lo social, de construcción de su proyecto de vida en el marco del proyecto social. Proceso que se desarrolle en un clima humanista, democrático, científico, dialógico, de actitud productiva, participativa, alternativa, reflexiva, crítica, tolerante y de búsqueda de la identidad individual, local, nacional y universal del sujeto.

Estas consideraciones hacia el estudiante y a la práctica educativa como tal, pueden coadyuvar en la consecución de una educación más justa, inclusiva e intercultural en la cual no tenga cabida ningún tipo de discriminación.

También se encontró que tanto el diseño curricular como las prácticas pedagógicas en la Coordinación de Ciencias

Básicas del Politécnico Jaime Isaza Cadavid evidencian postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, en algunos aspectos y en otros no, como se esboza a continuación.

El aspecto microcurricular aunque es analizado, revisado y transformado semestre tras semestre, sigue siendo homogéneo, pues está diseñado para atender a una población estudiantil estandarizada y además las temáticas contempladas en ellos, son seguidas por el docente en el día a día, independiente de los diferentes avances que el ritmo de aprendizaje permite a cada uno de los estudiantes, vulnerándoseles con ello el derecho que les ampara el ser diferentes y el desarrollo de su libre personalidad.

La institución y por ende la Coordinación de Ciencias Básicas, en los principios estructurales de sus lineamientos pedagógicos, enmarca los principios de inclusión y respeto a la diversidad, sin embargo solo está en el papel, su realidad connota lo contrario porque en sus prácticas refleja la exclusión y el poco interés por la atención a la diversidad de estudiantes. El diverso es invisibilizado, no se le toma en cuenta, se le oye, pero no se le escucha, es una voz sin eco. El diverso se mira, pero no se ve, saben que ahí está con sus costumbres, expectativas y mundo de vida diferente, y aun así, no se le inquiere para impregnarse de ella y que él se impregne de otras, como factor enriquecedor y transformador de cultura que es. Los lenguajes de poder no le posibilitan la real acción comunicativa que le ayude en la búsqueda de sentido.

En relación con las estrategias de acceso y permanencia escolar para garantizar el derecho a la educación, la Administración Departamental e institucional no solo se ocupa de las estrategias de acceso al sistema educativo, sino también de la implementación y promoción de acciones que posibiliten la permanencia y retención de los estudiantes en el sistema educativo, tales como: gratuidad, becas, subsidios, incentivos y demás

programas de formación y mejoramiento de ambientes de aprendizaje, contenidos en los programas de calidad y pertinencia. Políticas que cobijan los procesos y a los estudiantes de la Coordinación de Ciencias Básicas.

Otra forma de inclusión y atención a la diversidad que ampara a la Coordinación y sus estudiantes, es la rebaja en la matrícula, las monitorias y trabajo como auxiliares administrativos que les dan la posibilidad a algunos estudiantes de no verse abocados al retiro de la universidad por falta de dinero. Pero no se tratar de favorecer a minorías, la consigna es la igualdad de oportunidades para todos y todas; por lo tanto se deben buscar alternativas para que se haga efectivo lo planteado en las políticas educativas inclusivas.

Al reglamentar y poner en marcha los talleres didácticos o asesorías en la Coordinación de Ciencias Básicas, se está evidenciando la inclusión del estudiante que presenta dificultades específicas, pero en la puesta en marcha de los mismos se evidencia la práctica homogénea, porque terminan siendo una fiel copia de las prácticas de la clase regular, el docente se limita a desarrollar los mismos temas que trabaja la guía, sin atender a las necesidades particulares de los estudiantes.

La implementación de asignaturas virtuales, al igual que el servir programas en las regiones, da posibilidades de acceso a quienes por diferentes circunstancias no pueden trasladarse a las sedes institucionales.

Los talleres orientados al mejoramiento académico de los estudiantes, son otra forma de inclusión y atención a la diversidad, pues aunque sean grupales, para algunos es una alternativa que les ayuda al mejoramiento de técnicas de estudio apropiadas para sus propios ritmos de aprendizaje. Como se planteará antes, no es suficiente con favorecer a algunos, debe favorecerlos a todos y además se recomienda sean de atención individual para que cumplan con su real función.

Recomendaciones

La práctica pedagógica evidenciada da cuenta de un estudiante que no desempeña un papel central, y al cual no se le permite ser partícipe en la construcción y reconstrucción del propio proceso; o sea, que se le priva de la posibilidad de convertirse de objeto en sujeto y sujeto del aprendizaje. Es tratado como maquina trivial, cuando el ideal es que se le considere y se conciba como “no trivial”. Al estudiante se le impide el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo, cuando el docente y el currículo a través de su práctica pedagógica no permiten la participación conjunta del mismo, esto conlleva en sí, que tanto la institución como sus estudiantes no reflejen ese ideal de inclusión y diversidad, puesto que si el propio pensamiento no es flexible y reflexivo, se hace difícil que reclame el derecho a desarrollarlo y por lo tanto se queda anclado en los conocimientos transmisionistas por parte de los docentes.

Las prácticas pedagógicas homogéneas como son las reales, tanto en la modalidad de curso regular como de talleres didácticos o asesorías no atienden a la diversidad de los estudiantes y a sus posibilidades de desarrollo acorde con sus necesidades particulares, lo cual impiden que el estudiante llegue a ser un sujeto autónomo y productivo.

Los derechos colectivos de los estudiantes pasan a primar sobre los individuales, desterrándose con ello de las prácticas pedagógicas la libertad en todos sus ámbitos, pues no contempla en ellas la libertad como un valor, y como el primero sobre todos los demás. El espacio áulico en sus prácticas pedagógicas refleja la falta de racionalidad intersubjetiva, que se da con el entendimiento que los sujetos logran entre sí, lo que les imposibilita a la vez los reconocimientos recíprocos como libres e iguales.

Dentro de las prácticas pedagógicas el consenso no marca la pauta, las políticas institucionales y el docente



ponen las condiciones y el estudiante se limita a acatarlas; evidenciándose así la exclusión en la toma de decisiones y acuerdos.

Se hace evidente que los estudiantes también se excluyen (autoexclusión), cuando ante el temor de reclamar al docente por su derecho a una explicación específica según su necesidad, mejor deciden retirarse definitivamente; temor que está motivado por esa relación vertical que se da entre estudiante y profesor, donde el último haciendo gala de su poder hace sentir al primero que él, es el dueño del saber, originando con ello la auto y exclusión del estudiante. Los consensos en las prácticas pedagógicas son coaccionados, pocas veces se escuchan los argumentos de los estudiantes, quienes terminan por someterse a los argumentos esbozados por los docentes, que por lo general los soportan en que, lo que manda la institución en su normatividad, es lo que se debe hacer y cumplir.

Otro factor que motiva auto y exclusión de estudiantes es la invisibilidad del docente ante éste, cuando se dedica a dar explicaciones al aventajado mostrándose indiferente ante las necesidades particulares de los demás. En este tipo de prácticas pedagógicas homogenizantes, la acción comunicativa no tiene en cuenta el mundo de la vida, por lo que no se evidencia la integración de los individuos socializados, impidiéndose la comprensión del otro y la solidaridad, falta de otredad. La práctica pedagógica mediante la tendencia homogénea proporciona el desarrollo de una cultura general, de acumulación de conocimientos transmisionistas, en la que cada estudiante llega por su propio esfuerzo a su plena realización como persona y no atiende a la diversidad y la producción de conocimiento de acuerdo a los intereses y diferencias de cada estudiante. Por lo tanto se torna excluyente.

La práctica pedagógica real, muestra como no se tiene en cuenta la solidaridad

y el bien común, la cultura del individualismo se pasea por las institución y como reflejo y resultado de su misma práctica, se convierte en el papel real del individuo ante su actuar cotidiano en la sociedad.

Los estudiantes no tienen la posibilidad de una real participación en su práctica pedagógica, violándoseles así, sus derechos. Su voz es acallada, es excluido.

La frontera entre la discusión curricular y la actuación de todos los agentes involucrados, es en cierta forma artificial y, la manera productiva de pensar en un currículo inclusivo es atarlo a la comprensión que todos los actores tienen de este currículo y de su práctica pedagógica. Por tanto la tarea de la institución y de todos sus actores es posibilitar que tanto en el diseño curricular como en sus prácticas pedagógicas se evidencien los postulados de inclusión planteados en el marco de educación para la diversidad, no quedando plasmados en el papel si no llevándolos a la realidad en su práctica. La institución se debe considerar como un escenario y agente fundamental de cambio el cual ha de ser planificado, sistemático y pertinente.

La búsqueda de caminos hacia una educación centrada en la diversidad debe enmarcarse en el diálogo de saberes, como imperativo ético y democrático. Un contexto de personas con condiciones diversas, con diferencias individuales, como son las que componen la institución, debe asumirse como fortaleza para iniciar el cambio, ya que permite compartir variadas formas de conocimiento, de asumir y resolver problemas y conflictos, disminuye los niveles de competencia y fortalece la solidaridad, educa para la tolerancia y por supuesto para la paz y enriquece el compartir saberes multi y pluriculturales.

Abogados como estamos a reformas de tipo administrativo y académico, dichas reformas deben propender por atender a la diversidad bajo los principios de una educación inclusiva.

Bibliografía

- Bustelo, Eduardo. (1998) Expansión de la ciudadanía y construcción democrática en Bustelo, Mnujim et all, Todos entran. Propuesta para sociedades incluyentes. Bogotá: Santillana.
- Correa Alzate, Jorge Iván y otros. (2009). Programa de educación inclusiva con calidad "Construyendo capacidad institucional para la atención de la diversidad". Estrategias apoyo a la gestión académica con enfoque inclusivo. Equipo de Investigación.
- Cynthia Duk y Javier Murillo (2008). Inclusión. En: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf> (Recuperado diciembre del 2011).
- Elósegui María (Oct-Dic. 1997). Revista de Estudios Políticos (nueva época). Habermas y Rawls ante las sociedades multiculturales. N° 98.
- Fasciolim, Ana. (Noviembre 2009). Filosofía de la Práctica - Fluze-Udelar. Revista Actio N° 11.
- Glat Rosana. (2010). Educación Inclusiva en Brasil. Adaptación curricular. Educación Inclusiva en Brasil. Banco Mundial - Cnotinfor Portugal. En: www.espaciologopedico.com. (Recuperado en noviembre del 2011)
- González González, Miguel Alberto. (2010). Horizontes humanos: límites y paisajes. Manizales: Universidad de Manizales.
- González González, Miguel Alberto. (2010). Módulo Paisajes Escriturales. Manizales: Universidad de Manizales.
- Jiménez Benedit Marisol. (2010). Estudios pedagógicos. En: [http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/E.%20PEDAGOGICOS%2035-1-2009%20\(completo\).pdf](http://www.scielo.cl/pdf/estped/v35n1/E.%20PEDAGOGICOS%2035-1-2009%20(completo).pdf) (Recuperado en diciembre del 2011).
- Jurgen Habermas. (1999). La inclusión del otro. Estudios de teoría política. Barcelona: Paidós
- Jurgen Habermas. (1987). Teoría de la acción comunicativa. Tomo II, Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus.
- Luhmann, Niklas. (1996). Teoría de la Sociedad y Pedagogía. Barcelona: Paidós Educador.
- Martínez Domínguez, Begoña (2005). Medidas de Respuesta a la Diversidad. Revista del currículo y formación del profesorado en el país vasco. No 1. Bilbao: Universidad del país vasco.
- Masciotr, Domenico. (2005). Reflexividad, metacognición y competencia. Vie pedagógica 134.
- Monteiro, Ramón Osvaldo, Lic.; Ortiz, Sandra Guadalupe, Lic. (Octubre de 1997). La Universidad: "Legitimadora o crítica del Estado Neoliberal". Río: Katz.
- Patiño, Luz Elena. (2010). Módulo de maestría Educación docencia. Pedagogías. Manizales: Universidad de Manizales.
- Politécnico Jaime Isaza Cadavid (2010). Modelo Pedagógico. Plan Curricular. Medellín: Jaime Isaza Cadavid.
- Revista trimestral de educación comparada (abril 2009) Cuadernos de Educación y Desarrollo. Vol 1, N° 2. (París, Unesco: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, Nos. 3-4, 1994. 773-799. París: Unesco.
- Rezaval, Julieta. (2008). Tesis: Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú. Facultad de Pedagogía tesis doctoral desarrollo de la competencia intercultural en alumnado.
- Sandoval, M. et al. (2002). Revista Contextos Educativos, No 5, Págs. 227 a 238.
- Sandoval, M.; López, M.L.; Miquel, E.; Durán, D.; Giné. C.; Echeita, G. Consorcio Universitario de la educación inclusiva.
- UNESCO. (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- UNESCO. (2000). Marco de Acción Subregional de América Latina. Evaluación de Educación para Todos en el año 2000. EPT 2000. República Dominicana.
- UNICEF, UNESCO, Fundación Hineni. (2011). Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas. Santiago de Chile: Fundación Hineni.
- Vygotsky, Lev. (1988). El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. México: Editorial Grijalbo.



Lenguajes del poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad¹

ALBA PATRICIA AGUIRRE PRADA²

Observación³

Consideración⁴

En este artículo se describen dos grandes cuestiones tratadas en la investigación “Lenguajes del Poder. ¿Qué Tipo de Sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?”, realizada entre junio de 2010 y junio de 2012 en los grados 9°, 10° y 11° de las Instituciones educativas *La Victoria* y *San Alfonso* en el municipio de Villavieja, *Jenaro Díaz Jordán* en Garzón, y el *INEM Julián Motta Salas* de Neiva, pertenecientes al departamento del Huila y que tuvo como norte teórico las propuestas de autores como Freire, Zemelman, Romano, Barthes, Foucault y Galeano. En primer lugar, se reflexiona acerca de la concepción del sujeto para la educación, la postura del docente frente a cómo lo concibe y se comentan los tipos de elementos formativos de interés común presentes en los discursos tanto de docentes como de estudiantes teniendo en cuenta que aún se plantea como un hecho tolerable y hasta bien visto, profesores que establecen como práctica discursiva una comunicación autoritaria, puesto que lo hacen para lograr los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de contenidos (*sujeto intersticial*⁵), lo cual se relaciona con los procedimientos didácticos del conductismo donde el aprendizaje es considerado como un proceso de estímulo-respuesta, a costa de crearse una ausencia de participación en el proceso de construcción de significados (*la educación como realidad cambiante*⁶). Así mismo, se asocia el modelo de explicación de la vida en

1 Recibido: 19 de mayo del 2012. Aceptado: 21 de junio del 2012.

2 Alba Patricia Aguirre Prada. Docente de la Institución Educativa San Alfonso del municipio de Villavieja, Huila. Nacionalidad colombiana. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad del Quindío, Especialista en Educación Sexual de la Universidad Antonio Nariño. Aspirante a magister en Educación Docencia de la Universidad de Manizales. Correo electrónico: alpaguipra@hotmail.com

3 Muchas de las ideas y consideraciones para el análisis de la investigación *Lenguajes del Poder. ¿Qué Tipo de Sujeto se está Formando para la Sociedad desde el Aula de Clase?*, se han extraído del *dossier* que nos proporcionó el Máster Educación y Docencia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Manizales.

4 Miguel Alberto González González. Docente e investigador Universidad de Manizales-Colombia. Director General de la investigación cuyo tema central “Lenguajes del poder” se viene situando como un ámbito de del pensar los lenguajes dentro de sus propuestas investigativas en Latinoamérica.

5 Véase páginas atrás: “(...) a los muchachos se les presenta ya unas políticas educativas, como precisas, que encajonan a los muchachos a responder una prueba de Estado y el muchacho tiene que responder básicamente a ese engranaje, si el muchacho responde efectivamente a la prueba de Estado pues es un buen estudiante, si no responde a ese engranaje es determinado como un mal estudiante (...)” (E3).

6 Cfr. “...estamos ante unos estudiantes que tienen ...tienen otras posibilidades, tienen otras alternativas, tienen otras formas de ver el mundo” (E3).

el aula del *sujeto competente*⁷ donde se aspira a que los aprendices se preparen para el trabajo y la superación profesional (*horizontes de vida*⁸), lo cual no garantiza el desarrollo de capacidades y actitudes que permitan a los alumnos tomar decisiones por sí mismos, y ser los ciudadanos que requiere la sociedad, para luego, realizar una mirada más reflexiva a los hallazgos de la investigación cuando se pretendía detallar el prototipo de sujeto que, desde el lente primario de los docentes, éstos le entregan a la sociedad. Frente a ello se descubre con este estudio que aún los docentes no logramos ver al sujeto como expresión de una identidad colectiva, que involucra el hecho de construir de manera compartida un horizonte histórico común, al que se refirió Zemelman cuando –siendo para él la escuela ese espacio que facilita la apertura a la subjetividad en la medida en que posibilita la constitución de sujetos- los sujetos vienen siendo “como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro”. (Zemelman, 1992, 12)

Palabras clave: sujeto, estudiante, docente, lenguaje, discurso, poder, investigación, esperanza.

Languages of power. Some considerations for the study of the type of subject that is given to society

Abstract

This article describes two main research issues addressed in the “Languages of Power. What type of subject is being formed for society from the classroom? “Conducted between June 2010 and June 2012 in grades 9, 10° and 11° of the educational institutions in *La Victoria* and *San Alfonso* in Villavieja, *Jenaro Diaz Jordan* in Garzon, and the *INEM Julian Motta Salas* in Neiva, belonging to the department of Huila and had as theoretical proposals north of authors such as Freire, Zemelman, Romano, Barthes, Foucault and Galeano. First, we reflect on the conception of the subject to education, the position of teacher versus how it is conceived and discussed the types of educational elements of common interest present in the speeches of both teachers and students considering still arises as a fact and well tolerated seen teachers who establish a communication as authoritative discursive practice, as they do to achieve the objectives of planning, presenting a lead role of content (subject interstitial), which relates with the procedures of behaviorism learning where learning is seen as a stimulus-response process at the expense of creating a lack of participation in the process of constructing meaning (education as changing reality). Also, the model is associated explanation of life in the classroom where competent subject

7 Cfr. “entonces a usted lo llevan y lo encasillan en eso y eso es lo que tiene usted que saber hacer cuando usted salga de la universidad, para eso es lo que el mundo cree que usted está preparado entonces para eso es que usted tiene que prepararse, para lo que el mundo le está exigiendo en este momento” (E2)

8 Cfr. “Yo lo que quiero en la vida es ser profesional y sé que para lograrlo tengo que ir a la universidad (...)” (Ee1) y “Pues sueño con seguir continuando mis estudios, eh hh ya en el nivel universitario (...)” (Ee2). “Mi sueño y meta es llegar adelante, salir de acá de La Victoria para realizar una carrera” (Ee3).



aims to prepare learners for work and professional development (horizons of life), which does not guarantee the development of skills and attitudes that allow students to make decisions for themselves, and be citizens of society requires, then, make a thoughtful look at the findings of the investigation is intended to detail the prototype subject from the primary lens of the teachers, they will give to society from this is found in this study that teachers still fail to see the subject as an expression of collective identity, which involves the fact of building of a shared common historical horizon, which is referred Zemelman when, being her school that provides open space for subjectivity in so far as possible the constitution of subjects, the subjects are being "as capacitors historicity. Historicity understood in a twofold sense: as a result of the past and a present that contains the possibilities of the future". (Zemelman, 1992, 12)

Keywords: subject, student, teacher, language, discourse, power, research, hope.

Introducción

***Hay que pensar en limpio
y es bastante y aunque nos
enfrentemos con la duda con la
esperanza vamos adelante.***

**Mario Benedetti (del
"Soneto a la Esperanza")**

Durante esta última década ha tenido lugar un resurgimiento del interés sobre el tipo de sujeto que se forma en nuestras aulas para entregarle a la sociedad. En esta tarea se esfuerza también la línea de investigación *Alternativas Pedagógicas* y es un definitivo reto para el macro proyecto *Lenguajes del Poder* liderado por el investigador principal Miguel Alberto González González, de la Universidad de Manizales, identificar ese tipo de sujeto. Tanto es así, que como equipo de estudiantes del Máster Educación y Docencia de esta Universidad, decidimos enarbolar las banderas de la investigación, y formularnos el estudio que lleva por título "Lenguajes del Poder. ¿Qué Tipo de Sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?".

Más que considerar cómo los estudiantes adoptan o se adaptan a los discursos habituales de sus docentes o cuáles son los elementos formativos de interés co-

mún, asumimos la necesidad de identificar qué tipo de sujeto *piensan* los profesores que están entregando a la humanidad.

Desde esta perspectiva, la formación que reciben los estudiantes se define como parte de las relaciones sociales de lo escolar. El reto de la educación es ¿cómo hacer comunicación? ¿Cómo expreso mi mundo simbólico? ¿Cómo me copia el otro desde su propia autonomía? "Los sistemas educativos difieren en la forma de ver la correspondencia entre los sistemas personales y los sistemas comunicacionales como sistemas sociales. En la concepción de encantamiento, el centro mágico es pivote de la sociedad y de los actores culturales, sin separación, más allá de lo anecdótico, entre las identidades; en la forma desencantada se constituye un límite diferenciador entre actores y sistemas sociales; en el reencantamiento existe una sobreactuación del papel de los actores sociales y del centro para ocupar el centro que fue vaciado por los procesos de desencantamiento". (Sánchez 2011, 33).

Así, en este artículo se abordarán dos grandes cuestiones tratadas en la investigación, con el ánimo de caracterizar al tipo de sujeto que se está formando en el aula. En primer lugar, se describen los tipos de elementos formativos de interés común presentes en los discursos de los docentes y de los estudiantes, luego, se realiza una

mirada más reflexiva a los hallazgos de la investigación mientras se pretende describir el prototipo de sujeto que, desde el lente primario de los docentes, éstos le entregan a la sociedad; y corroborar, en medio de este análisis, la mejor intención de la educación con las palabras del profesor González: "...conseguir pensar en la construcción de posibilidades sociales en un presente que constituya un devenir en positivo, pero insertado en lo posible". (2010, 104)

El sujeto detrás del sujeto: Elementos formativos de interés común desde la óptica de los discursos del poder educativo

Utilizamos aquí el concepto de sujeto para referirnos a algo más que al sujeto como individuo, como colectivo. Parafraseando a Zemelman, nos referimos al *sujeto como persona* (Alvarado, 2008) "... y entonces un escalofrío me recorrió el cuerpo tan sólo con la idea de cuántas personas diferentes puede haber en una sola persona." (Teller 2006, 106); de tal manera que este concepto se convierta en un punto de referencia para el desarrollo investigativo desde otro contexto, que nos permite esclarecer caminos para el resultado de nuestro trabajo. La familia, la sociedad y el Estado, no abandonan su norte cuando se preguntan con angustia: ¿hacia qué dirección se deben dirigir las prácticas pedagógicas en favor de un *sujeto* social más humano? ¿Cómo alcanzar "Una sociedad moderna formada por ciudadanos libres, iguales, diversos y diferentes pero capaces de ser solidarios con el otro en el uso personal de los talentos de cada uno que la naturaleza le ha dado y que la sociedad le ha ayudado a realizar"? (Valero 2010, 81).

Pues bien, en el proceso llevado de investigación, se reconoce como una categoría emergente la siguiente: "El sujeto detrás del sujeto"; y tal vez al *sujeto* del interrogante es al que se hace referencia. *El sujeto detrás del sujeto*, se usa como una categoría teórica para referirse a la posibilidad que se tiene con esta investigación de determinar el tipo de sujeto

que se está formando para la sociedad desde el aula, partiendo desde las estructuras discursivas de los docentes, donde se tejen definitivos valores sociales e indiscutibles relaciones de poder y en las que –insiste González (2010, 10)– "si los docentes refinan la mirada, el sistema educativo levante la cabeza, uno para salir del letargo, dos para visualizar horizontes y tres para no conformarse con celebraciones bicentenas insulsas, mientras la comunidad abandonada por el estado debe bastarse con sus precariedades e insolidaridad docente".

"Se trata, entonces, de enfatizar en la 'enteridad'⁹ del ser humano concreto de los y las jóvenes, mirado no desde su sustancia sino desde su experiencia vital impermanente, transformador, complejo, conflictivo e imperfecto, con otros, en referencia a otros o por otros, es decir, se trata de reconocer en el sujeto concreto el despliegue de su subjetividad. La enteridad implica el paso del individualismo al reconocimiento de la subjetividad (...) un nosotros que además habita una sociedad fragmentada, desregulada y estructuralmente fracturada, en la que se ha ido naturalizando no sólo la lógica del mercado como forma legítima de organización de los intercambios sociales entre personas, países, regiones, sino todas aquellas consecuencias estructurales y funcionales en nuestras sociedades de esta lógica del mercado, como la violencia, las formas asimétricas y excluyentes de distribución del poder, la corrupción, la burocratización de las instituciones políticas, la pobreza, la democracia como concepto vacío y que, como en el caso colombiano, esconde

9 Es preciso citar aquí la investigación, Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes Sara Victoria Alvarado, Héctor Fabio Ospina, Patricia Botero y Germán Muñoz Revista argentina de sociología



expresiones de un totalitarismo de Estado, etc.” (Martín Barbero, 2004; Zemelman, 1987, 1992, 2006).

A partir de este postulado es preciso abordar el concepto de sujeto en sus distintas facetas. Desde su perspectiva de género su concepción política y religiosa, su condición socioeconómica, y la suma de mente y cuerpo capaz de tomar decisiones (sujeto autónomo), capaz de dominar sus pasiones y emociones. Es aquí donde se reconoce como un ser humano con capacidad de hacer reflexiones, propuestas y críticas en torno a su colectividad. Es importante precisar que ese sujeto con sus múltiples perspectivas no existe solo sino inmerso en una sociedad. Por eso es tarea prioritaria de todas las personas involucradas en el sistema educativo a través de su labor académica, comprometer a los estudiantes en un movimiento intelectual, crítico, ético y político, que a pesar del debilitamiento de sus principios, la corrupción y el vacío ideológico, crean en la posibilidad de alcanzar otros mundos posibles.

Las distinciones que subyacen a las prácticas educativas no son términos neutrales y descriptivos; la amalgama de acciones y de prácticas discursivas se interpreta como un tipo particular de conocimiento históricamente elaborado en el que se inscriben ciertas formas de actuar, sentir, hablar y ver el mundo.

Por ejemplo (y esto lo logra reconocer la investigación de la que se nutre este artículo), aún se plantea como un hecho tolerable y hasta bien visto, profesores que establecen como práctica discursiva una comunicación vertical, puesto que lo hacen para lograr los objetivos de su planificación, presentando un rol de conductor de contenidos (*sujeto intersticial*)¹⁰, lo cual

se relaciona con el conductismo donde el aprendizaje es visto como un proceso de estímulo-respuesta, a costa de minimizarse la participación en el proceso de construcción de significados (*la educación como realidad cambiante*¹¹ o, si se prefiere, tercera categoría emergente prescrita dentro de la investigación).

Y en esos términos, se asocia el modelo de explicación de la vida en el aula del *sujeto competente*¹² donde se espera que los estudiantes visualicen su trascendencia profesional (llegando así a una tercera categoría emergente, denominada *horizontes de vida*), lo cual no garantiza el desarrollo de capacidades y actitudes que reconozcan a los educandos la opción de ser los ciudadanos que requiere la sociedad.

Hablando de poder, como investigadoras -aunque docentes también- no queremos desconocer que continuamos sumergidos en un país donde se legisla en forma única e igualitaria el ámbito educati-

muchachos a responder una prueba de Estado y el muchacho tiene que responder básicamente a ese engranaje, si el muchacho responde efectivamente a la prueba de Estado pues es un buen estudiante, si no responde a ese engranaje es determinado como un mal estudiante(...)
(Palabras textuales de un docente entrevistado)

- 11 “...estamos ante unos estudiantes que tienen ... tienen otras posibilidades, tienen otras alternativas, tienen otras formas de ver el mundo” (...)
(Palabras textuales de un docente entrevistado)

- 12 Estaríamos frente al primer concepto unificador dentro de la categoría analizada aquí, y se destaca como n segundo elemento de interés común hallado en los discursos de nuestros actores. Las autoras reconocen a este tipo de sujeto como aquel estudiante que puede desear formarse integralmente, posee buen nivel de entusiasmo, con el interés de ser una persona de conocimientos y deseosa de comprender todo lo que esté a su alcance, con el fin de mejorar el mundo y la sociedad en la que vive. Y para decirlo con el primer docente entrevistado: “... un ser en constante necesidad de tener conocimientos y formación integral, con una constante recepción de información a través de todos los medios y en todas las áreas”.

10 Segundo concepto unificador dentro de la categoría *El sujeto detrás del sujeto*, y como elemento de interés común apreciable en expresiones discursivas de los docentes: “(...) a los muchachos se les presenta ya unas políticas educativas, como precisas, que encajonan a los

vo, así se trate de un Estado moderno; las pruebas censales son un típico ejemplo. Se recibe formación como docentes y se multiplica el proceso hacia los educandos, sin tener en cuenta la diversidad intelectual, cultural, económica, geográfica y de composición social; se está violentando el entorno inmediato en el aula, cuando se pretende formar sujetos socialmente ideales bajo unas mismas condiciones. Creyendo que en la actualidad el tema de la diversidad –el entendernos y comprendernos diversos, diferentes- está vigente como nunca: “la (atención a la) diversidad puede ser concebida como la construcción social de una forma de mirar al otro, mejor dicho, como la construcción social (y política) de una mirada favorable o desfavorable del otro: otro extraño o cercano, superior o inferior” (Bazán, 2011, 36).

Además, retomamos el documento del profesor Guarín durante su seminario en el Máster¹³, cuando nos recordaba las palabras de Ernesto Sábato: “Un sujeto formado es capaz de vivir con los demás, es capaz de sobreponerse a las desgracias, medirse en el triunfo, es capaz de envejecer y morir con grandeza”. Ahora bien, esto contrasta con el discurso del docente, con su cosmovisión: “estamos formando para responder un examen, para una prueba, pero no los estamos preparando realmente a lo que es la vida, a asumir la realidad como sujetos (E3¹⁴).

Quizá tiene toda la razón el investigador Guarín¹⁵, cuando de manera persuasiva y categórica nos afirma:

*La voz del profesor desapareció,
también la del estudiante, quienes se*

tuvieron que aplicar a resolver instrucciones, cuestionarios, extensas hojas mimeografiadas; el diseño instruccional implantó un dispositivo pedagógico técnico, acrítico, que fundió el acto enseñante, el acto educativo aprendiente, en actividades funcionales anónimas, apócrifas. (...) se mantuvo el afán enciclopedista, el fetiche del plan de estudios, del programa.

Dice Guarín: “Nuestros planes de estudio, nuestros currículos visibles y explícitos fallan en esto; responden a cantidad de asignaturas, a grandes caudales de información, a acervos intelectuales grandilocuentes y extensos”¹⁶. Es nuestro afán primero, es la prioridad institucional, (y cuando decimos institucional, hacemos referencia al Estado, pero sin dejar de ser igual para la institución educativa privada), la de formar sujetos portadores de saberes, resultado del trabajo de la razón.

Mientras que inescrupulosamente nos afanamos por la información, más que por la formación, los sujetos están –como lo manifiesta Zemelman-:

(...) aplastados por las circunstancias, prisioneros en escuelas – empresas que son como campos de concentración donde la lógica del poder, no sólo lógica de dominación, sino lógica de significados que unidimensionalizan, les confunde, les reduce en el profesionalismo, dentro del cual sólo cuenta el homo sapiens intoxicado de información, títulos y competencias, el homo socius de roles, el homo economicus de la eficiencia y la utilidad.¹⁷

De manera puntual el profesor Guarín manifiesta que:

Siempre nos tendremos que cuestionar sobre nuestra conciencia

13 Guarín, German. “Pensamiento crítico en educación”. Seminario Maestría Educación y Docencia. Maestría Educación y Docencia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales. p. 1

14 Código empleado durante el análisis de datos, dentro de la unidad hermenéutica del Atlas. Ti, para hacer referencia al docente número 3 entrevistado.

15 Guarín, Op. cit., p. 3

16 Ibíd. p. 1

17 Guarín, Germán. En su módulo “Construcción social del presente”. Maestría Educación y Docencia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales. p. 1



*teórica, nos advierte Hugo Zemelman; sobre nuestros discursos, a veces discursos sin sujeto, apenas el excursus de una lógica proposicional demostrativa, de una verdad incontestable aliada a la lógica del poder; de una moral de esclavo, de una lírica y onírica de niño interior todavía en la dialéctica del amo y esclavo, todavía en las metafísicas del padre.*¹⁸

No obstante, nuestra intención no puede ser otra que la de recordar en este artículo, que los discursos analizados durante la investigación, corroboran que se trata de discursos aceptados; y aunque Zemelman tuviera toda la razón para hacer referencia a que más que discursos ellos son “excursus”, no los dejaremos de ver con la naturalidad educativa, con el lente de investigadoras participantes, y, por ende, docentes. Éstos, no dejan para nosotras como autoras, confirmar elementos formativos comunes, pero son los que en últimas, organizan la percepción y la experiencia de unos y de otros: de educadores (incluimos los directivos) y de educandos, siendo los primeros capaces de crear sistemas de orden dominantes, y los últimos, dispuestos o condenados a ser dominados en aras de la formación como sujetos sociales; las privaciones y exclusiones se inscriben en las prácticas cotidianas del aula, aunque ellas no salgan a la luz pública, ni sean desconocidas en los mismos claustros, ni sean condenadas por nadie: fueron tal vez acogidas, salvaguardadas o, sencillamente, anecdóticas y, como si fuera poco, formativas.

Sin lugar a dudas es indispensable instaurar hoy día, nuevas miradas o perspectivas educativas –tanto de directivos como de docentes–, que coadyuven en la transformación de las formas de relación económica, social, política, cultural, ideológica; pensando en la dignificación del hombre, hasta llegar a que el tema de la supervivencia no propicie enfrentamientos

motivados por las desigualdades sociales existentes, ni por los lenguajes del poder perjudiciales.

Para lograr lo expuesto, como investigadoras nos atrevimos a pensar que una toma de conciencia puede encaminar a no seguir fomentando la reproducción del sistema de poder capitalista, neoliberal, que absorbe y rija el resto de relaciones; y que por ende, ubica a la población menos favorecida, en una perspectiva de vida como grupo social muy similar.

Para cumplir este cometido, es imperioso comenzar a trabajar en nuestras instituciones educativas en la construcción del sujeto, donde el estudiante se percate de qué es eso que él pudiera ser, lea el contexto, se coloque en el mundo, analice la realidad, critique reflexivamente, y así sugiera mundos posibles, diferentes. Zemelman plantea que “la preocupación básica es potenciar al ser-sujeto, como condición del pensar, que consiste en que el sujeto permanezca alerta ante el movimiento de este movimiento, de sus límites de acción y posibilidades de proyección y, en consecuencia, a la necesidad de reconocer su subjetividad en el transcurrir de su vida cotidiana” (Zemelman, 2002, 39).

Lo anterior implica replantear la forma en que el maestro asume las prácticas pedagógicas, las cuales deben impregnarse de consideraciones críticas sobre el mundo inequitativo en que se desenvuelve, y cada uno tome conciencia de la realidad, de acuerdo a su capacidad de razonamiento, y así, apunte a la construcción social del presente basado en lo imprevisible, debido a que los cambios y avances vertiginosos del mundo se caracterizan por un complejo juego de relaciones de intercambio incesante e impensado, donde no sabemos qué nos espera.

En ello, es indispensable discursos y lenguajes del poder que involucren a los estudiantes en el aprender a vivir juntos, y a resolver problemas; propiciar una educación que facilite la convivencia

18 *ibíd.* p.2

como personas, que tengan un sentido de la vida y de conservación, no de exterminio ni de inmovilidad; para decirlo con Meirieu:

La educación se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes (...) y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. (Meirieu, 1998, 70)

Al menos el reto formativo está planteado: En la medida que los discursos sean reales, la existencia del sujeto es inminente, y el sujeto –como ese ser que cuestiona, que es el ciudadano ideal–, está concebido en el nido de la formación. Ese debe ser su horizonte, Esa, su esperanza, “más allá de un esgrima intelectual, de un malabarismo mental, de un juego de abalorios, al tanto, por lo mismo de una deconstrucción de ídolos y de una lectura de contexto, de otros sujetos, de otras miradas de sujetos, de una pertinencia social”.¹⁹ Reto que toca en gran manera a los profesionales de la educación, porque les entrega las posibilidades para cuestionar el conocimiento pedagógico, didáctico, sus proyecciones políticas en su acción cotidiana de enseñanza.

En otras palabras, el sujeto-docente, que está *detrás* del sujeto-estudiante, debe aprender a ver al sujeto no como construcción individual producto del contexto, sino al sujeto como expresión de una identidad colectiva, que implica la elaboración compartida de un horizonte histórico común a través de las prácticas constructoras de sujetos sociales.

¿Transformación del discurso o del ejercicio docente?

Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo; los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo.

Paulo Freire.

Los procesos de aprendizaje se construyen dentro de un ambiente relacional. Es así como “las relaciones interpersonales se convierten en una experiencia imprescindible para la democracia y la cooperación escolar” (Ramírez, 2008). En la época actual, caracterizada por una sociedad cambiante, inmersa en los conflictos sociales, económicos, políticos, la lucha por el poder, el acelerado avance de la tecnología y la falta de comunicación directa entre los seres humanos; podemos concebir la educación como la única posibilidad de progreso social y de construcción de un verdadero pensamiento crítico, con la esperanza de lograr un bienestar para las comunidades. Para ello es necesaria la renovación del sistema educativo en sus diferentes niveles.

En por esto que el maestro adquiere una responsabilidad mayor con los educandos, ya que los niños, niñas y adolescentes que llegan a las instituciones educativas, traen diferentes valores y presentan diferentes ritmos de aprendizaje, producto de una rica y variada diversidad cultural; también, nuevas construcciones del entorno familiar, que los enfrentan a situaciones cotidianas complejas, que inciden en el devenir escolar. Es decir, el maestro está invitado a educar en un pensamiento crítico apoyado en la Pedagogía Crítica, apuntando a un nuevo mundo, que debe atreverse a imaginar y proponer para una sociedad inconforme y ávida de respuestas y soluciones.

Para lograr lo anterior, debemos pensar en la construcción de un sujeto autorregulado, analítico, propositivo, que desarrolle el ejercicio permanente de la reflexión,

¹⁹ Ibid. p.6



y habilidades de alto nivel como la inferencia, reversibilidad, reciprocidad, en resumen, que se atreva a pensar en otros mundos posibles.

Por otra parte, debido a la resistencia al aprendizaje que manifiesta el estudiante, es imperioso que el maestro trascienda del discurso coercitivo y persuasivo del poder, a vivenciar unas prácticas pedagógicas basadas en el ejercicio colectivo del mismo; reconociendo la necesidad de construcción de un discurso pedagógico propio, que permita tomar decisiones sobre su quehacer y que desarrolle acciones para formar hombres comprometidos con la vida, donde la educación sea protagonista de grandes transformaciones en la sociedad; pero esto sólo se logra cuando la educación cumpla su función de favorecer la construcción de pensamiento, como lo expresa Rigoberto Martínez, “la docencia no está centrada únicamente en las decisiones del docente o en las necesidades cognitivas de los estudiantes sino en los intereses políticos del grupo, tendientes a transformar la realidad. Para ello es importante, practicar la pedagogía crítica donde el profesor aprovecha los acontecimientos cotidianos de la realidad en la que se desenvuelven los estudiantes, para problematizarlos políticamente sobre la opresión que padecen”.

Según Rigoberto Martínez, “el docente hace del diálogo, de la discusión y análisis grupal, el fundamento del ejercicio colectivo del poder. El lenguaje no es utilizado para imponer una visión del mundo ajena al contexto de los estudiantes, sino como un instrumento de reflexión para la emancipación y la liberación”²⁰. Por ello, el maestro debe ser parte activa en la transformación del pensamiento de los estudiantes, facilitando el espacio, las actividades, los momentos para que éstos, dentro del contexto en que se desenvuelven, en forma colectiva se apropien

de la realidad circundante, investiguen, analicen, reflexionen; lleguen a acuerdos, planifiquen y ejecuten acciones para un bienestar común; y en consecuencia, potenciar procesos cognitivos más complejos como la reversibilidad y anticipación.

Henry Giroux concibe el aprendizaje “como el resultado de múltiples luchas, en lugar de cómo una recepción pasiva de información” (2001, p. 128)²¹. Por ende, en los aprendizajes colectivos se presentan luchas, conflictos, divergencias que al ser abordadas de una forma positiva a través del lenguaje, permiten la movilización, el encuentro de percepciones y visiones de mundo que consolidan acuerdos que generan alternativas de beneficio común.

Por ende, es imperioso que la capacitación docente tome un nuevo horizonte, para que brinde las posibilidades de utilizar estrategias adecuadas, para involucrar a los educandos en la construcción de nuevos conocimientos, como alternativa de transformación de la sociedad actual; y en consecuencia posibilitar un presente y futuro prometedor para las nuevas generaciones.

Este propósito alude a un docente capaz de imaginar y desarrollar pedagogías alternativas y transformativas, que activen en los educandos la producción de conocimientos, el dominio de habilidades para la vida y de tipo cognitivo, desarrollo de destrezas y la apropiación de una conciencia, que les permita actuar en su recorte de realidad con un sentido crítico y transformador.

Es en la educación con ejercicio colectivo del poder, donde se incentiva la participación dialógica y reflexiva, y así, encaminar el destino de la humanidad. Para ello, se concibe al docente como un generador de espacios que permiten refrescar los afectos y los intereses de los estudiantes; además, es la oportunidad para que el maestro se dibuje desde un enfoque propositivo y

20 2007. En: <http://tutorias2007.blogspot.com/2007/07/una-mirada-la-prctica-docente-travs-de.html>

21 Cfr. Material pedagógico. En: <http://es.calameo.com/read/000233168aa4a8e2b2c04>

transformador, que le facilite trabajar con las potencialidades y fortalezas del educando, por encima de sus falencias.

La invitación es a que como docentes asumamos el ejercicio de la reflexión de nuestro hacer y de nuestro ser, como un hábito y como una costumbre, hasta hacerlo propio en la cotidianidad; aprender a pensarnos desde una posición epistémica y ontológica; permitiendo que la persona del estudiante se perciba como un actor social válido, pleno de derechos y con múltiples potencialidades. En otras palabras, humanizar el proceso educativo para formar sujetos en perspectiva de cambio y transformación social.

Convocamos a los académicos y filósofos a ser actores sociales activos, generadores de cambios. Aunque este compromiso no sea nada fácil, porque hemos estado inmersos en un sistema de formación totalmente disciplinario y represivo, es prioritario asumirlos como experiencia vital.

Prototipo de sujeto

Si quieren no me crean nada

Pablo Neruda (del poema "No tan alto")

Alcanzar el propósito de la segunda cuestión del artículo, no deja de ser complejo. Sin embargo, lo consideramos como una oportunidad de reflexión con gran valor discursivo (aunque escrito), y de inconmensurable significancia para nuestro quehacer docente. Es posible que no volvamos a discurrir sobre el tema; es aceptable que al abandonar la formación del Máster echemos a un lado toda esta concepción; pero lo que va a ser bastante difícil es que sigamos siendo las mismas docentes en nuestras aulas, después del ejercicio reflexivo de caracterizar el tipo de sujeto que –consideramos los educadores– entregamos a la sociedad.

Este aparte, se ha dicho, intenta englobar el asunto central acerca del tipo de

sujeto que *piensan* los profesores, están entregando a la humanidad. Defendemos aquí que todo docente desarrolla su quehacer convencido de que lo que hace, está bien; pero en aras de ser imparciales ante el estudio, no podemos negarnos que se produce cierta incertidumbre frente a interrogantes como "¿qué sujetos son los formadores de los jóvenes?", "¿cuál es el compromiso con la formación de jóvenes autónomos y emancipados?", "¿por qué está tan desvirtuada la educación?", "¿qué hay detrás de la degradación de los valores éticos sociales?" Aunque pueda parecer obvio, las escuelas están destinadas a poder generar procesos de cambio, teniendo en cuenta que la sociedad es como una inmensa aula de clase donde se educa y se deseduca a diario, y como si fuera poco, es allí donde se deposita en todo tiempo y en todo espacio, la confianza de lograr una sociedad justa.

Pero en este camino, nos encontramos con algunas incógnitas aún más efusivas, por no decir que fuertes; las del profesor Guarín:

*¿Nos preocupa el ser sujetos o el volver a serlo, serlo quizá porque nunca lo hemos sido, por qué es la intuición brumosa de un pasado por venir, un residuo fenomenológico de modernidad fracasada? ¿Nos preocupan la auto-determinación, la libertad, la soberanía? ¿(...) una apuesta a lo que el hombre todavía no es, a lo que el hombre ha venido siendo y será, un sujeto precario e incómodo, extraño, extranjero de sí?*²²

Siempre se ha pensado que la influencia mayor que se ejerce en la formación del sujeto-estudiante, son los componentes, familia, escuela, sociedad, en concordancia con los aspectos socioeconómicos, culturales y educativos del momento histórico en que se viva. Para los docentes lo más fácil es descargar el

22 Ibid. p.2



papel determinante y primario en esa formación, a los padres de familia, mientras nos ubicamos en un rol de acompañantes y guías para que el sujeto-estudiante se supere, de acuerdo a sus intereses y expectativas. La realidad que se vive cada día en las aulas de clase, referente a las relaciones entre estudiantes, y de éstos con docentes y que se manifiestan en variadas acciones de agresividad, de la individualidad, de apatía, de indiferencia, y de la misma insolidaridad, promueve la urgencia consciente y latente, de reflexionar en este artículo, sobre el sujeto que el docente cree está formando.

Compromiso con la formación de jóvenes autónomos y emancipados

Los docentes en Colombia, por décadas han sostenido que es el sistema educativo el que persiste en contar con modelos, metodologías y formas de evaluación, que se hallan a la orden de un sistema social consumista y dominante; pero en el estudio de campo de la investigación realizada en el Huila, las investigadoras y docentes nos permitimos auto-reflexionar en cuanto a qué tanto de vigente es el compromiso del docente de dirigir las prácticas pedagógicas en favor de un sujeto social más humano.

Estando frente a este cuestionamiento, se iban registrando los sentimientos y emociones de los sujetos-estudiantes que cotidianamente conviven y se relacionan en el espacio aula de clase. Sin mucho asombro, acudíamos a los registros de los observadores del alumno, donde se deja escrito de manera casi convencional, tradicional y con poca trascendencia, los llamados de atención realizados a los jóvenes.

Institución Educativa INEM sede Mauricio Sánchez (Observador del Alumno) Curso: C. Hechos: El día 11 de agosto de 2011, en Taller de ar-

tística y mientras la profesora daba la orientación respectiva del tema, la estudiante Sujeto 14 -quien se encontraba ubicada en la parte de atrás del aula- le pidió prestada la cámara fotográfica a su compañera Sujeto 15 y le pidió a Sujeto 16 que se bajara la sudadera para fotografiarle los genitales. El estudiante accedió sin ninguna dificultad y al día siguiente las fotos aparecieron publicadas en el facebook y en celulares de algunos compañeros. La situación fue reportada por una madre de familia ya que la profesora no se percató del caso.

De ahí, que se reconoció de manera irrefutable, el papel del lenguaje en el poder educativo; y se debió aceptar que el lenguaje requiere humanizarse y que en las instituciones no se debe escatimar esfuerzos para velar porque en el espacio aula de clase se utilice a consciencia, reflexivamente, aquel lenguaje favorable, que disminuya las tensiones y transforme ambientes conflictivos en espacios confortables y emancipadores. Otro ejemplo –de los tantos–, que tomábamos en ese espacio de reflexión, fue el siguiente:

Institución Educativa Jenaro Díaz Jordán –Garzón-Huila- Acta de Proceso Disciplinario por faltas. Curso: B. Hechos: El viernes 27 de mayo de 2011, estando en la sala de video, la profesora le pidió al estudiante Sujeto 3, que se levantara de su silla (de la profesora), al insistirle que lo hiciera, se levantó y le dijo “si jode”, el Sujeto 3 se fue para su puesto y siguió reclamándole en forma altanera e irrespetuosa, a pesar de que sus compañeros le pedían que se callara, evidenciando su falta de respeto con la profesora y compañeros, así como propiciando mal ejemplo para sus compañeros, y perturbación del desarrollo normal de la clase.

En tanto que el comportamiento lingüístico en el aula de clase ejerce

gran influencia en las actitudes de los sujetos, los docentes y las instituciones no debemos abandonar el compromiso con la formación de sujetos-estudiantes aunque autónomos, emancipadores, como incluso, la única esperanza de dejar minimizado el absurdo efecto de los sistemas actuales de consumo y de deshumanización.

Mencionamos a Ernesto Sábato con su ensayo “La resistencia”, cuando nos dice: “Todos una y otra vez nos doblegamos. Pero hay algo que no falla y es la convicción de que —únicamente— los valores del espíritu nos pueden salvar del terremoto que amenaza la condición humana”

Muchas veces los docentes decaemos ante las difíciles condiciones laborales, degradación del trabajo docente, poco compromiso de los padres de familia en los procesos formativos de sus hijos, pero nos alienta y en cierta forma nos preocupa también la responsabilidad de considerarnos como la piedra angular del sistema educativo, por eso nos identificamos con Sábato porque consideramos los valores del espíritu como aquellos que nos identifican como humanidad, con memoria histórica, costumbres, valores culturales que fundamentan la identidad y se convierten en la esperanza de construir una sociedad autónoma y emancipada. Ernesto Sábato. Ensayo la resistencia Primera carta.

La educación hoy: ¿Desvirtuada?

Siguiendo con la inquietud del sistema educativo, algo que perduró a lo largo de la investigación, fue la preocupación común, tanto para estudiantes como para docentes -tal vez la de aquellos transmitida por éstos, en cuanto a las Pruebas de Estado. En el afán al que se abandonan nuestros actores educativos, de darle prioridad a los resultados de dichas pruebas, se reconoce la intención del investigador Sergio He-

nao²³, cuando insiste en la necesidad de potenciar a los educandos en conciencia y mirar desde una didáctica formativa una evaluación no parametral. Frente a la educación de hoy, desvirtuada para muchos, se requiere de una reforma educativa que comprenda cómo el estudiante adquiere información y convierte el conocimiento en acción. Henao con su investigación, nos abre los ojos frente a una educación desvirtuada: nos refleja múltiples factores que impiden un buen desarrollo del sujeto, y -por ende- la razón de ser del quehacer pedagógico debe tener como pretensión un elemento canalizador de sus potencialidades como sujeto cultural y social. Con Henao comprendimos que mientras se tenga una educación desvirtuada, el sujeto-estudiante que estamos formando, difícilmente ha de ser un constructor de historia y cultura.

La investigación *qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad*, considera que si la escuela no es ese espacio diseñado para ofrecer los elementos que giran en torno al reconocimiento del derecho que todos tenemos de pertenecer a una sociedad, construir cultura e identidad con los otros, es una escuela desvirtuada. Tristemente, la condición actual del sistema educativo, es preocuparse por todo y por nada: prioritariamente por los resultados en las pruebas de Estado como única medida de *calidad*, por evitar la deserción y -si acaso- para dejar en el papel, por una escuela que forme a ese sujeto-estudiante, que asuma una actitud de respeto y tolerancia. Un sujeto-ciudadano con una visión clara de su historia, con posiciones críticas de lo político y de lo social, no hace parte de lo cotidiano en la escuela de hoy, pues sencillamente, las virtudes del modelo que se pretende, son otras.

23 Véase Henao, S. Ponencia “Potenciación de sujetos en conciencia histórica para una evaluación no parametral”. 2009. Colombia, Universidad de Manizales, Plumilla Educativa Número 6.



Qué hay detrás de la degradación de los valores éticos sociales

Aceptando que la escuela actual no es precisamente ese cúmulo de virtudes humanas, la degradación de los valores éticos sociales, es palpable. Los sujetos-estudiantes utilizan en el aula de clase recursos lingüísticos de la vida cotidiana que corroboran la escala de valores que manejan, y al docente no le queda otra opción que asumir el desafío de atenderlos y analizarlos, hasta el punto de re-orientarlos a la formación de sujetos que se requieren para forjar una sociedad justa e incluyente. El sujeto-docente puede lograr incitar la apertura de la subjetividad de los estudiantes, proporcionando en el proceso de enseñanza-aprendizaje técnicas didácticas y discursivas, mediante la toma de conciencia de los valores que como profesores les estamos transmitiendo a través de nuestra cosmovisión y de nuestra actitud en el aula.

En tanto que el docente cuente con la claridad y el interés de asumir una visión histórica, política y social de los lenguajes que maneja él también con sus estudiantes, su influencia en la formación de sujetos autónomos, capaces de asumir una postura humana, responsable, crítica, con un alto sentido de la alteridad, puede ser lo que salvaguarde a la escuela de la degradación a los que estamos abismados.

Pensando y aspirando unas mejores relaciones sociales en la escuela (contrarias a las que se citaban extraídas de los observadores en las instituciones educativas que participaron en el estudio), resulta crucial reconocer en la escala de valores que se asuma, igual en el lenguaje y en la comunicación, su poder frente a la subjetividad; se deben garantizar espacios donde los estudiantes utilicen el capital lingüístico y cultural que llevan consigo al aula. "Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera

culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la "cultura del silencio". (Giroux, 1990, 110).

Silencio al que nos aboca en muchos casos los medios masivos de comunicación; éstos incitan al consumo y anestesian la capacidad de pensar, decidir y actuar con libertad. "Ahora los medios, los medios masivos de comunicación, justifican los fines de un sistema de poder que impone sus valores en escala planetaria", para decirlo con Galeano. (1998, 279).

Entonces, la subjetividad y el papel del lenguaje

Volviendo al deseo de tipificar al sujeto que los docentes *pensamos*, estamos entregando a la sociedad, refirámonos a la subjetividad. Esto, para decirlo con el investigador González ²⁴ se hace "con el fin de vencer la educación bancaria y tradicional, pero ante todo para que el individuo tenga su propia identidad en la posibilidad de ser escuchado, en una posibilidad democrática del saber". La subjetividad se ha venido comprendiendo como una especie de composición que se hace posible por la combinación de diversos elementos, entre los cuales figura el lenguaje. El lenguaje juega un papel articulador y transformador, de tal forma que todo evento humano es lenguaje. Tanto así, que mientras más profundizábamos en la investigación, más reconocíamos el papel de los lenguajes del poder en la formación. Tan así, que decidimos reconocerle un rol al discurso como el principal colaborador en la edificación del sujeto que se tiene en las aulas.

Precisamente cuando recordamos los casos como los citados arriba, como sólo

24 González González, Miguel Alberto. (2011). *Horizontes Humanos*. Seminario dentro del Máster Educación y Docencia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales. p. 4

unos ejemplos de lo que se escribe en los registros de los observadores del alumno, aceptábamos que los lenguajes menos favorables afectan el clima escolar dejando como su máxima representación las conductas disruptivas, los conflictos y las agresiones, que tristemente inciden en el tipo de sujeto que se forma en las aulas de clase. La problematización de la postura zemelmiana frente a la subjetividad, invita a razonar, así como a un ejercicio autocrítico que se desprende permanentemente de su vida y obra:

Se plantea la cuestión de la subjetividad como fuerza magmática, oculta detrás de las cristalizaciones sociales y culturales, y su transformación en historia que descansa en reconocer la historicidad del sujeto. Historia construida por la conciencia de la potencialidad y limitaciones del despliegue, esto es la conciencia de la propia existencia. En este espacio de conciencia se ubican las formas de construcción social que descansan en la necesidad de ser y sentido del sujeto. (Zemelman, 2005, 2)

Si bien es cierto, el lenguaje es protagonista del devenir histórico y cumple una función social, también es cierto que históricamente se le ha dado un uso manipulador, que ha generado engaños, confusiones, luchas por el poder que ha desarrollado en consecuencia una sociedad manipulada, injusta y parca en valores humanos. Vicente Romano precisa que “en el lenguaje de la educación, la economía, los medios, la política, etc., predominan los términos utilizados deliberadamente para confundir, para intoxicar las mentes” (Romano, 2007).

Desde luego que la escuela no ha sido ajena a este hecho, de allí que se ven reflejados los conflictos sociales y familiares en las aulas de clase. Por eso el llamado a la educación es para que tome el lenguaje como una oportunidad de construir pensamiento, como la opción de generar mundos posibles en pro de una sociedad

más justa. El lenguaje con lo más positivo de los poderes.

El equipo de investigación, decidimos ahondar más en la posición freireiana, que confirma la posibilidad de rescatar al sujeto desde su historia, a la vez que ratifica el poder del lenguaje (Freire insiste en la posición dialógica), se citan estas palabras:

Nuestro papel (el de educadores) no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra. Tenemos que estar convencidos de que su visión del mundo, manifestada en las diversas formas de su acción, refleja su situación en el mundo en el que se constituye. La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación, so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto. (Freire, 1997)

No cabe duda: los sujetos sociales son seres eminentemente parlantes, condicionados históricamente por los referentes discursivos. Para decirlo con el investigador Guarín²⁵: “Hemos de considerar que somos la realidad misma en tanto estamos incorporados en ella no como individuos aislados sino como sujetos sociales, que elaboramos construcciones colectivas de realidad”.

Pero se trae de nuevo, el abanico de situaciones disruptivas captadas en las instituciones educativas nuestras, y que se definieron dentro del marco espacial de nuestra investigación, para reconocer que dentro del análisis que se hace sobre el lenguaje del poder, o -mejor aún- sobre el lenguaje “generador de conflictos”, el investigador y asesor de la investigación, profesor González, nos aporta grandes luces para acercarnos al tipo de sujeto que

25 Guarín G. Seminario- Módulo *Pensamiento crítico en educación*. Maestría Educación y Docencia. Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. p. 6



formamos en el aula, y que le entregamos a la sociedad:

Desde algunos puntos de vista, discutir sobre el lenguaje, sus lógicas y maneras que los humanos adoptan en el proceso comunicativo que pueden generar conflictos, es poner en cuestión el papel del lenguaje y su responsabilidad en el nacimiento de los conflictos, pero desde otras miradas es darle oportunidad al hombre para que se reconfigure en la odisea de estar juntos. Es probable que el lenguaje sea el principal generador de conflictos, puesto que muchas situaciones del devenir humano son creaciones lingüísticas que se apartan de lo posible, como si con el lenguaje se inventase un mundo paralelo que en el más de los casos es hostil y sometedor. (González, 2009, 83).

Las concepciones pedagógicas de los educadores, su misma formación, las maneras como se conciben las intencionalidades del Estado, las ideologías que subyacen a la práctica educadora, los intereses grupales, el estado emocional, entre otros, son factores que están presentes en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, definiendo al sujeto-estudiante que entregamos a la sociedad. Así, muchas veces el lenguaje expreso -y el oculto también- de las cotidianidades en las aulas, traicionan las buenas intenciones de muchos educadores; los discursos o el uso del lenguaje, así como las ideologías o como otras formas del poder, juegan su rol definitivo en los procesos de cognición, pero también de socialización, y de formación de la subjetividad de quienes pasan un buen número de años con nosotros, sus docentes.

Colombia asume su revés en el reconocimiento del otro

Para llegar a dar una apreciación del tipo de sujeto que se genera en las institu-

ciones, se requiere mucho de Zemelman. Pero nos es aún más claro y más cercano, Eduardo Galeano, cuando en su libro *Las Venas Abiertas de América Latina* (1971) relata la situación de los países, desde la época de la conquista, colonia, hasta la modernidad, permitiéndonos interpretar ciertas posturas validadas en nuestro sentir como investigadoras. Aterrizando a Galeano en el quehacer pedagógico, se reconoce que en la actualidad, muchos de los estudiantes de los establecimientos colombianos, han sido desplazados de su lugar de origen y cargan sobre sus espaldas toda la problemática del conflicto armado que aqueja al país, y se tornan desesperanzados, tristes, solitarios, pesimista, individualizados.

Josué de Castro, citado por Galeano (1971, 5), expresa “Yo, que he recibido un premio internacional de la paz, pienso que, infelizmente, no hay otra solución que la Violencia para América Latina”. Violencia que llega a las aulas, trayendo conflictos, agresiones, disputas, intolerancia, que no permiten el reconocimiento del sujeto, su subjetividad y por ende el reconocimiento del otro.

Se puede aseverar que gran parte de los avatares que se han padecido en esta parte del mundo (y se continúan padeciendo), se deben a la ineficiencia, falta de horizontes, la corrupción y deseos de poder de los gobernantes, y las clases dominantes, que sin menoscabo dejan que fuerzas extrañas se apropien de territorios, en detrimento de la soberanía, la identidad, la autonomía y también usufructuando las variadas riquezas con las que se cuenta. El autor²⁶ del libro *Horizontes Humanos: límites y paisajes*, nos lo manifiesta: ha soportado una larga violencia plagada de genocidios, matanzas colectivas y selectivas que llenaron y siguen llenando los titulares de periódicos, durante una larga historia que se remonta desde el mismo grito de independencia en 1810”.

26 González, Op. Cit.p.7

“Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos” (Galeano, 1971, 2). Galeano expone la forma como al hombre, a su concepción de sujeto y persona, a su dignidad, integridad, libertad, autonomía, identidad, desde esa época hasta la actual, han avasallado; es un tortuoso proceso desde los indígenas con el desarraigo de sus territorios y la intromisión en sus costumbres. Para reconocer nuestro revés en la construcción de subjetividad, en la tipificación del sujeto que se llegue a formar en nuestras aulas, se trae también a memoria sus palabras cuando se expresa: “Los efectos de la conquista y todo el largo tiempo de humillación posterior rompieron en pedazos la identidad cultural y social que los indígenas habían alcanzado”. (Galeano, 1971, 77-78)

No obstante, Galeano cuando devela las intenciones que tienen los poderes económicos y políticos para fomentar miedos e inseguridad en las personas, con el único fin de controlar, dominar, esclavizar y colonizar, expone como ninguno, que para ello se utiliza el lenguaje como herramienta efectiva; de ahí la pregunta y tema de nuestra investigación: ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase? De tal manera que debemos caracterizar al sujeto-estudiante fruto, sin duda, de los lenguajes del poder que se emplean en la escuela; y hay que reconocer que a la sociedad le estamos entregando sujetos individualizados, inseguros, sin identidad social, sin identidad histórica, violentos. Se trata de sujetos-estudiantes que en la mayoría de los casos han acogido un saber para ser limitados.

Uno de los docentes que participaron en las entrevistas²⁷, (docente E2²⁸) nos lo expresaba con mayor énfasis y claridad:

(...)En la actualidad el ser humano lo conciben como un ser ya acabado, terminado, es algo mecánico; para eso son las competencias que han creado, entonces a usted lo llevan y lo encasillan en eso y eso es lo que tiene usted que saber hacer cuando usted salga de la universidad, para eso es lo que el mundo cree que usted está preparado entonces para eso es que usted tiene que prepararse, para lo que el mundo le está exigiendo en este momento, el mundo de la tecnología, el mundo de lo mecánico, eso es para mí lo, ese es el concepto que tiene la educación de ser humano.

Los sujetos-estudiantes, ratifican el tipo de sujetos que son, cuando en las entrevistas sostienen expresiones discursivas como éstas: “Pues la institución me aporta mucho para mi formación académica y disciplinaria pues ya que en este colegio aprendemos cómo debemos ser como personas y pues de verdad aporta mucho ya que voy a tener muy buenas bases para entrar a la universidad”. (Ee2²⁹)

Los sujetos-estudiantes, tal como lo manifiestan en sus respuestas, son individualistas, con pocas posibilidades de contar con identidad social, con mínimas opciones de tener formación en identidad histórica; en lugar de eso, han conseguido y siguen aspirando conseguir de sus docentes, así sea en la continuidad de su caminar, un saber que no necesariamente los humanizará, sino que, sin saberlo ni siquiera, los limitará: “Yo lo que quiero en la vida es ser profesional y sé que para lograrlo tengo que ir a la universidad” (Ee1)

27 Las citas correspondientes a las entrevistas que hicieron parte del estudio, se notarán en cursiva.

28 Ver aquí, nota Número 6.

29 Ibíd. Se emplearán en adelante, con la misma intención.



y “Pues sueño con seguir continuando mis estudios, eh, ya en el nivel universitario” (Ee2). “Mi sueño y meta es llegar adelante, salir de acá de la Victoria para realizar una carrera” (Ee3). “Pues mis sueños consisten en estudiar porque me gustaría ser una gran doctora que me reconozcan mejor dicho en toda la ciudad o me gustaría también estudiar música que es una de las cosas que más me apasionan he sacar adelante mi familia” (Ee4).

Es allí donde surge otro gran interrogante: ¿cómo actuar en la realidad de las instituciones educativas colombianas para contrarrestar esta situación? Pero éste podría ser un interrogante digno de otra investigación.

Se gana en la línea de salida, no en la línea de llegada

Las docentes durante la etapa del análisis de los datos, coincidíamos en que al formar personas que desarrollen habilidades y competencias propias de un crecimiento, que acompañen las clases con la intención de modificar en los estudiantes estos paradigmas y con éstos, los comportamientos que bloquean sus acciones, se lograría de una manera más eficiente el mejorar la calidad de vida de los estudiantes y de sus familias. El detalle es que se ha dejado la solución para el futuro, o con el ingreso a una universidad, olvidando que se gana en la línea de salida, más no en la línea de llegada. Se requiere un sujeto-estudiante pensante, analítico, suspicaz, y ansioso de un aprendizaje que le abra puertas a la humanización, por lo cual, la tarea del docente está a medio camino, y tiene un reto mayor: lograr que sus estudiantes dejen de inclinarse por los estudios universitarios como el fin último y único.

González³⁰ nos lo precisa aún más: “El horizonte humano de forjar un porvenir, en una comunidad en constante

crisis, no deja de ser un ideal, un juego lingüístico que resultará insuficiente si no arriesgamos preguntas desconocidas y movilizamos las bases sobre las cuales se ha constituido el pensamiento humano”.

Porque si bien es cierto, “es indudable que el acto enseñante y el acto aprendiente también están en crisis”³¹, no podemos seguir por la eternidad quejándonos “a los estudiantes ya no les importa nada, están distraídos, prefieren la T.V., el internet, la calle, la rumba”³². La línea de llegada está clara: sujetos integrales, profesionales pensantes; pero la cuestión con la que ganamos todos, es definiendo la línea de partida; y para eso, nada más convocar espacios donde se dé cabida a la imaginación pero sin dejar de ser reales, permitir la duda, el diálogo, los errores, la mutua corrección. Aulas donde el discurso sea de doble vía, sin la presión maquiavélica del plan de estudios, del programa curricular, de las pruebas de Estado. Aulas donde sea el sujeto el que se forme; no persistir en que lo que se debe entregar a la sociedad actual –para ser excelentes docentes– un estudiante preparado para la técnica, para el mercado, para el conocimiento y la ciencia; y en la mayoría de los casos, lograr entregar un individuo experto en excluir al otro, en amenazarlo.

Sin lugar a dudas, es indispensable instaurar hoy día, una nueva línea de salida en la perspectiva educativa, desde la cual, con los pies en la tierra, se intervenga en la transformación de las formas de relación económica, social, política, cultural, ideológica; formando un sujeto-estudiante, pensando en la dignificación del hombre, hasta llegar a que el tema de la supervivencia no propicie enfrentamientos motivados por las desigualdades sociales existentes.

Para lograr lo expuesto, como autoras de la investigación, nos atrevimos a pen-

31 Guarín, G. Módulo *Pensamiento crítico en educación*. Op. Cit. p.5

32 ibíd. p.5

30 González, Op. Cit.p.8

sar que una toma de conciencia puede encaminar a no seguir fomentando la reproducción del sistema de poder capitalista, neoliberal, que absorbe y rige el resto de relaciones; por ende, ubica a la población menos favorecida, en una perspectiva de vida como grupo social muy similar. “La educación crítica es nuestra opción, es nuestra esperanza, y apenas naciente a pesar de sistemas doctrinales de dogmas, verdades, podemos nosotros cuidar de la nueva vida con profunda responsabilidad ética y compromiso político”, ha dicho el profesor Guarín³³.

Lo que podría ser tema de un estudio futuro, a los poderes que son siempre generadores de tristeza, pues separa a las subjetividades de aquello que pueden.

Sin embargo, interpretando a Meirieu, se debe insistir que en las aulas –y no sólo en el escritorio-, convivan otras miradas o perspectivas educativas, que asistan el horizonte humano y generacional en sus aspectos económico, social, político, cultural, e ideológico; esa, como la mejor opción de que el concepto que se posee de sujeto, se fortalezca y dé fruto a tiempo, de tal manera que el tema de la supervivencia no priorice enfrentamientos motivados por la violencia que llega a las aulas, trayendo conflictos, agresiones, disputas, intolerancia, que no permiten el reconocimiento del otro y de su subjetividad³⁴.

Sin duda, la anterior es la mejor conclusión a la que se llega, con el ánimo de proponer un replanteamiento a la forma en que el maestro asume las prácticas

pedagógicas para que, en un raudo devenir, apunten a la construcción social del presente, con inminente proyección futura.

Los docentes –se insiste- en estos momentos poseen una visión reducida de la educación, y el tipo de sujeto que se suele formar y entregar a la sociedad (aunque se esté convencido de que es el mejor), cumple esa característica. En estos términos, somos unos convencidos de que –para bien-, estamos entregando un sujeto:

- que proyecta sus metas y deseos de superación en relación a sus deseos y expectativas para superar las dificultades académicas y sociales que pueda hallar en el lapso de su formación
- dispuesto a continuar estudios –si así lo quisiera y lo permitiera su ingreso a la universidad-
- apoyado en la tecnologización y pre-dispuesto a atender las alternativas virtuales que sin mucho fondo, le ofrecen algunas universidades y centros de profesionalización.

Sin embargo, el mismo Zemelman, es tan consciente de esta posibilidad, que hace un llamado a una inminente recuperación de la condición de ciudadano y del mismo sujeto, mientras Paulo Freire nos exhorta: “sin un mínimo de esperanza no podemos siquiera comenzar el embate”³⁵.

En estos términos, no hay otra opción; no hay otra esperanza. Si la hubiera, podríamos como docentes responder a las incógnitas que menciona el profesor González³⁶, y que –al estilo de Zemelman- se traen a colación aquí: ¿Qué somos en lo que sabemos? ¿De qué nos ha servido lo que sabemos? ¿Para qué nos serviría sa-

33 *ibíd.* p.2

34 Véase: “la educación se centra en la relación del sujeto con el mundo. Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes...y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre” (Meirieu, 1998, 70).

35 Cfr. Freire. (1998). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México D.F.: Segunda edición, Siglo XXI Editores, p. 16. [En línea]. Disponible en: Foro social educativo. <http://www.foropaulofreire.org.ar/paulofreire.htm>

36 González, Op. Cit. p.14



ber otras cosas, sino sabemos qué hacer con lo que sabemos? Y como docentes de jóvenes, no podemos dejar de recordar al poeta Benedetti³⁷ cuando dice:

¿Qué les queda por probar a los jóvenes en este mundo de paciencia y asco? ¿sólo grafitti? ¿rock? ¿escepticismo? También les queda no decir amén no dejar que les maten el amor recuperar el habla y la utopía ser jóvenes sin prisa y con memoria situarse en una historia que es la suya no convertirse en viejos prematuros.

(Del poema ¿Qué les queda a los jóvenes?).

Mario Benedetti

Bibliografía

- Alvarado, Sara Victoria y otros. (1988) Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista argentina de sociología*. v.6 n.11 Buenos Aires. En: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1669-32482008000200003. (Recuperado el 20 de mayo de 2012).
- Bazán, Domingo. (2011). Multiculturalismo y diversidad: de la opresión a la esperanza. Domingo Bazán Campos. *Revista de Pedagogía Crítica Año 10 No. 9 julio de 2011*. p. 36. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Benedetti, Mario. (1999). ¿Qué les queda a los jóvenes? En: <http://www.poemas-del-alma.com/mario-benedetti-que-les-queda-a-los-jovenes.htm> (Recuperado en junio del 2012)
- Freire, Paulo. (1989): La educación como práctica de la libertad. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Freire, Paulo. (2011). Multiculturalismo y diversidad: de la opresión a la esperanza. *Revista de Pedagogía Crítica. Año 10 No. 9 julio de 2011*. Domingo Bazán Campos. Pág. 36. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Galeano, Eduardo. (1998). *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: siglo XXI de España Editores.
- Giroux, Henry y Stanley A. (1993). *La educación sigue en estado de sitio. 2ª ed. Estudios críticos de la educación y la cultura. Citando a Michelle Gibbs Russell* Nueva York: Bergin y Garvey. (p. 167-168)
- González, González, Miguel Alberto. (2009). *Horizontes Humanos: límites y paisajes*. Manizales. Centro de Publicaciones, Universidad de Manizales.
- González, González, Miguel Alberto. (2010). "De horizontes, utopías y distopías". *Plumilla educativa No. 7*, pág. 104. Manizales: Universidad de Manizales
- González, González, Miguel Alberto. (2010). *Umbrales de Indolencia*. Educación sombría y justicia indiferente. Manizales. Universidad de Manizales.

37 En línea: : <http://flaviomaticorena.wordpress.com/2011/06/18/soneto-de-la-esperanza-benedetti/>

- González, González, Miguel Alberto. (2010). *Resistir en la esperanza. Pláticas con el tiempo*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Guarín Germán. Módulo "Pensamiento crítico en educación". *Seminario Maestría Educación y Docencia*. Maestría Educación y Docencia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas Universidad de Manizales.
- Meirieu, Pilliphi. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes
- Ramírez Bravo Roberto. (2008). Artículo: La Pedagogía Crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Real Academia Española. (Ed.). (2005). *Diccionario del estudiante*. (6ª ed.).
- Revista Plumilla Educativa No. 7*. (2010). Manizales: Universidad de Manizales, Colombia
- Romano, Vicente. (2007). La Intoxicación Lingüística. Editorial: El Viejo Topo. En: <http://www.rebelion.org/docs/71900.pdf> (recuperada el 13 de mayo de 2012).
- Sábato, E. (2000). *La resistencia*. Buenos Aires: Editorial Seix Barral.
- Sánchez Buitrago, Dairo. (2011). *Cuerpo, psico y sociedad*. Manizales: Universidad de Manizales.
- Teller, Janne. (2006). *Nada*. Barcelona: Seix Barral
- Valero Iglesias, Luis Fernando. (2010). "Divagaciones educativas en torno a Umbral de indolencia, Educación sombría y justicia indiferente". *Revista Plumilla Educativa No. 7*, pág. 81. Manizales: Universidad de Manizales
- Zemelman Hugo. (1992ª). *Los Horizontes de la Razón I: Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: ANTHROPOS/El Colegio de México.
- Zemelman Hugo. (2005) Entrevista. Aula Magna. *Revista interamericana de educación de adultos*. pág. 2
- Zemelman Hugo. (2002). *Necesidad de Conciencia*. Madrid: Anthropos.



Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo?

Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-Nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural¹

YEISON ARCADIO MENESES COPETE²

Consideración³

El presente artículo pretende, en primer lugar, propiciar reflexiones en torno al surgimiento de la escuela y la categoría *maestro* en Colombia. En este sentido, se aborda de manera crítica la escuela y su carácter de dispositivo de “civilización”, “cristianización”, “humanización”, “educación”, “homogenizador” y eliminador de las diferencias: racista; en el marco de la colonización europea y la emergencia del Estado Nación. En segundo lugar, propone un debate frente a la condición, el lugar y prácticas pedagógicas de las y los maestros en relación con el reconocimiento del Estado pluriétnico y multicultural sustentado en la Constitución Política de 1991 y consecuentemente la reforma educativa que se genera en la ley General de Educación de 1994. Finalmente, se presentan una reflexión en torno al racismo en la escuela: repensando el lugar de la afrodescendencia en la escuela y propuestas para enfrentar el ***racismo y la discriminación racial en la escuela***.

Palabras Clave: Escuela, racismo, Maestro, Colonización, Estado-Nación, Multiculturalidad, Pluriétnicidad.

1 Recibido: 11 de marzo del 2012. Aceptado: 22 de mayo del 2012.

2 Yeison Arcadio Meneses Copete. Etnoeducador y Activista Afrocolombiano. Coordinador del Grupo de Investigación CARABANTÚ. Licenciado en Lenguas Modernas. Especialista en Enseñanza del Inglés. Candidato a Magister en Educación. Gestor Investigativo y Académico de la Corporación Afrocolombiana de Desarrollo Social y Cultural CARABANTÚ. Correo Electrónico: yearmeco@gmail.com

3 El presente artículo hace parte de proyecto de Maestría en Educación: representaciones sociales en torno a la afrodescendencia en el proceso de formación de maestros y maestras en la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Educator: promoter of culture and/or promoter of racism?

Reflections in relation to the emergence of the school in the Nation-State, racism in the school and educators conditions in the pluriethnic and multicultural State

This article firstly pretends to bring about reflections in relation with the emergence of the school and the teacher in Colombia, in the framework of the European colonization and State-Nation materialization and its character of tool for “civilizing”, “Christianizing”, “humanizing”, “educating”, “homogenizing”, and deleting differences: racist. Secondly, it is proposed a debate about the conditions and pedagogical practices of male and female teachers in relation to the recognition of Colombia as a multicultural and Pluriethnic State, supported in the national constitution of 1991, and consequently, the educative reform emerged in the General Law of Education of 1994. Finally, it is presented a reflection with regard to racism in the school: rethinking the place of afrodescendence in the school and proposals for facing racism and racial discrimination in the school.

Key words: School, Racism, Teacher, Colonization, Nation-State, Multiculturalism, Pluri-ethnicity.

Introducción

El maestro es, para el contexto colombiano y la escuela, sinónimo de autoridad, saber, poder y cultura. Desde su práctica pedagógica, maestros y maestras, promueven discursos que en gran medida dan cuenta del ideal de sociedad que se quiere forjar. A partir de la cotidianidad en la escuela: las clases, iconografías, decoraciones, actos cívicos, escuelas de padres y madres de familia, etc, la escuela y el (o la) maestro (a) propician la formación del tipo de ciudadano y ciudadana acorde con los principios, valores y normas de la sociedad a construir.

La nacionalidad colombiana presenta grandes silencios respecto a lo que se interpretó como la cultura colombiana, los valores, la identidad y la ciudadanía colombiana. Desde la emergencia del Estado-nación, trastocado por la colonización europea, se entendió la colombianidad desde una sola perspectiva: la euro-mestiza, la cual pretendió borrar las áfricas y las indigenidades que constituyen

la nacionalidad. Es más, para el surgimiento de la escuela y el Estado-nación, los pueblos indígenas, africanos y sus descendientes no eran sujetos de la nación.

Por tanto, la institucionalidad colombiana y la escuela, particularmente, se construyeron desde la lógica eurocentrada: una mirada racista, homogenizante, pigmentocrática, sexista, hegemónica y “normalizadora” de la colombianidad. Aunque la diversidad cultural y étnica ha sido una riqueza constitutiva de la colombianidad y americanidad, la representación social, cultural, política y económica ha sido monocultural. Al respecto Rojas y Castillo (2005) plantean que:

A pesar de que la multiplicidad de culturas puede ser considerada como elemento constitutivo de las sociedades en general, la forma en que es nombrada o representada varía de una sociedad a otra en función de múltiples circunstancias. Incluso, es frecuente que, a pesar de que una sociedad esté constituida por grupos social y culturalmente diferentes, la



representación de la misma sea la de una sociedad homogénea, al menos durante uno o varios momentos de su historia. Las representaciones de la diferencia adquieren formas particulares en distintos momentos de su historia (Rojas y Castillo, 2005, 19).

En el contexto de la escuela y la educación, las representaciones de la diversidad cultural y la etnicidad van a tener múltiples propósitos. Por un lado, la escuela va a concebirse como un lugar para convertir al *otro*: Afrodescendiente e indígena, “salvaje”, “no sujeto”, “incivilizado” en *otro*; Europeo o europeizado, “humano”, “civilizado”. Es decir, la escuela *entrenaba* a las y los sujetos indígenas y afrodescendientes para sacarle de su mismidad, y lo que constituye la misma en términos históricos, culturales, políticos, sociales, religiosos, económicos, entre otros. En otras palabras la escuela y los maestros para las comunidades afros e indígenas cumpliría una función de “*humanización*” o “*cristianización*” en el discurso *escuela-iglesia-católica-española*. En segundo lugar, este discurso y práctica de larga duración de la escuela y sus maestros van a estar proporcionalmente ligado a la idea de Estado-nación y la perpetuación de una estructura racializada-pigmentocrática, explotadora, deshumanizante, hegemónica del poder, católica- colonizante y la emergencia de movimientos étnicos e favor de la educación propia (Rojas y Castillo, 2005).

Finalmente, la apuesta histórica por una educación acorde a las cosmovisiones, prácticas ancestrales, formas de mundo, maneras de ser, estar y relacionarse con y en el universo, se encuentra o coincide, formalmente, con la emanación de la carta magna de 1991; donde el Estado colombiano reconoce la diversidad étnica y cultural. Es decir, las prácticas educativas y/o formativas ancestrales alcanzan a ser recogidas por la normatividad nacional. En este contexto emerge la Etnoeducación. Para Colombia, ésta sigue siendo un gran reto y una deuda con los pueblos

afrodescendientes, indígenas y ron. La Universidad o escuela aun guardan un gran silencio en torno a las representaciones del Estado multicultural y pluriétnico en el contexto y las relaciones escolares. Los procesos de formación de formadores y formadoras aún no recogen con profundidad las preguntas a la escuela por la diferencia y el significado de la diversidad étnica y cultural para la pedagogía, la didáctica, etc.

En este orden de ideas, el artículo amplía algunas comprensiones en relación con la emergencia de la escuela y la tarea del maestro en el contexto de la colonización y el surgimiento del Estado nación, y su mirada a las diferencias, particularmente, las que respectan a la etnia y la cultura, el lugar o la condición del maestro en este escenario de lo diverso. De igual manera, aborda de manera reflexiva como en el ámbito escolar permanecen representaciones y prácticas pedagógicas racializadas; tomando como referentes algunas investigaciones realizadas en el contexto Latinoamericano, Colombiano y Medellín en particular. Aquí, se aborda de manera sucinta la condición maestro en la escuela desde los antecedentes coloniales ya mencionados y el nuevo pacto social de 1991, donde se reconoce la diversidad étnica y cultural de la Nación; además los cambios que trae consigo para el sistema educativo nacional con la emanación de la Ley General de Educación de 1994 y algunas leyes y decretos que van a complejizar la labor de las y los maestros en Colombia.

La escuela en Colombia

La historia de la escuela y la educación en Colombia debemos inscribirla en los procesos históricos de colonización, movimientos independentistas y en la necesidad de consolidación del Estado-Nación libre y soberano. La escuela es un dispositivo fundamental en la construcción, configuración y transformación de, las sociedades y las y los sujetos que las

constituyen. Como se ha señalado previamente, la escuela alberga un tipo o tipos de ciudadanos, ciudadanas y un ideal de sociedad. El surgimiento de la escuela, para el caso colombiano, expone que:

Luego de concluidos los procesos que condujeron a la independencia y propiciaron el escenario de construcción de los nuevos estado-nación a lo largo del siglo XIX, temas como la instrucción pública y la educación se convierten en los ejes prioritarios y proyectos banderas de las recién creadas repúblicas y de sus, aún, inexpertos gobiernos (Recio & Qui-ceno, 2010, 17).

Durante los procesos revolucionarios y libertarios, se instituyó la ideología de pensar la consolidación de la nación, la cultura nacional y en singular. Se homogenizó la diversidad constitutiva colombiana⁴, reduciendo ésta, y se impuso la religión católica, el idioma castellano bajo el supuesto de la nación mestiza, mono-cultural y la igualdad racial⁵. Según el sociólogo Jamaquino Stuart Hall “la formación de una cultura nacional⁶ ayudó a crear estándares de alfabetismo universal, generalizó una lengua vernácula única como el medio de

comunicación dominante a lo largo de toda la nación, creó una cultura homogénea y mantuvo instituciones culturales nacionales, tales como un sistema de educación nacional” (Hall, 2010, 380-381).

El sistema educativo y la escuela fueron el vehículo para desarrollar la cultura y la identidad nacional, de la cual se excluía radicalmente a los pueblos aborígenes y afrodescendientes (para el caso del afrodescendiente se configuró un discurso que lo situó como extranjero y no constitutivo de la edificación nacionalidad). Es decir, *el sistema de representación* de la nación no consideró la afrodescendencia como parte constitutiva. Bajo este propósito, la educación empezó a jugar un papel importante en términos de la promoción de los referentes e imaginarios para la construcción de la nación tales como: el territorio, la ley, la religión católica y la iconografía patriótica (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

El advenimiento de los Estados modernos, a finales del siglo XIX, herederos de la tradición revolucionaria del XVIII, y de algunos principados europeos de los siglos XVI y XVII, implicó la consolidación de sistemas políticos, administrativos, jurídicos y educativos que garantizaran la gobernabilidad del territorio (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003, 115). Para el caso colombiano y haciendo referencia al sistema educativo en particular en este momento histórico, las diferencias raciales, étnicas, culturales, religiosas, de género, entre otras, no constituían, no tenían lugar en el pensamiento e ideal de la nueva nación en términos de igualdad social, inclusión económica, política y educativa. Los pueblos afrodescendientes e indígenas aún permanecían bajo el yugo de la esclavización, sometimiento y bajo la impronta de un “otro”, “no sujeto”, y menos sujeto de derecho (con algunos para los indígenas, aunque desde una mirada exótica); el cual “tenía que aceptar la condición de sometimiento a la explotación como algo natural”. Las herencias coloniales.

4 Aunque en algunos casos se reconocía la pluralidad, es válido anotar que se identificaba en la misma lo malo que tenía el ser colombiano, los defectos que tenían los ciudadanos y las posibles causas de la degeneración moral y social del pueblo (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

5 El mestizaje en un principio fue considerado como algo anormal, sin embargo pronto tomaría un giro para las relaciones de dominio. Bajo la idea “todos somos mestizos”, se homogenizó y fueron excluidas tajantemente las etnicidades en lo social, político, económico y cultural.

6 Una cultura nacional es un discurso, una manera de construir significados que influencia y organiza tanto nuestras acciones como la concepción de nosotros mismos. Las culturas nacionales construyen identidades a través de producir significados sobre “la nación” que podemos identificar; éstos están contenidos en las historias que se cuentan sobre ella, las memorias que conectan su presente con su pasado, y las imágenes que de ella se construyen (Hall, 2010, 381).



La colonización va mucho más allá de la explotación, la dominación y de la construcción del “otro enemigo”; ésta se sirve de instrumentos pseudo-históricos, tergiversaciones culturales y sociales del pasado del colonizado, como lo muestra Stuart Hall (2010) citando a Frantz Fanon:

La colonización no se satisface tan sólo con retener a una comunidad bajo su yugo y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido, sino que, debido a una clase de lógica perversa, esta colonización se vuelve hacia el pasado del pueblo oprimido, y lo tergiversa, lo desfigura y lo destruye (Fanón 1963, 170, en Hall, 2010, 350).

En este mismo sentido, es válido anotar que hacer referencia a la colonización es imprescindible reflexionar o *revisitar* el racismo estructural y epistémico en las Américas y en marco global; dado que como lo plantean Césaire y Fanón “el colonialismo es la matriz en la que emerge y opera el racismo” (Restrepo & Rojas, 2010, 46). El colonialismo sería la semilla y el albergue del racismo, es allí donde éste último logra fortalecer su entramado y radio de acción.

Los imaginarios y representaciones sobre la afrodescendencia, los pueblos aborígenes y mestizos que se construyeron socialmente en los procesos coloniales y en la fundación del Estado nación, encontraron en la educación y en la escuela el principal dispositivo para agenciar y configurar procesos hegemónicos, jerárquicos y un orden social-racial. Desde los textos escolares y la formación en la escuela, que han determinando formas relaciones sociales y prácticas sociales a lo largo de la historia nacional y en la actualidad. De esta manera, se configuraron y construyeron, socialmente, nuevas categorías socio-raciales basadas en la pigmentación y el grado de melanina de las personas. Aquí, aparecen las categorías: *negro*,

*blanco e indio*⁷ entre muchas otras, sobre los cuales, basados en las teorías que soportaban los determinismos biológicos se nutren para jerarquizar y establecer la pirámide socio-pigmentocrática.

La mirada sobre el pasado negro es bastante nefasta, incluso en muchos casos, más extrema que la hecha sobre lo indígena, pues acerca de este último se evoca un rasgo melancólico ancestral (en tanto la introducción de africanos y africanas es una medida para salvaguardar las comunidades indígenas que estaban siendo extinguidas), a diferencia de lo negro que se considera como ‘algo’ externo y ajeno a lo colombiano, no constitutivo y no humano. Asimismo, desde la instrucción a partir de textos se justifica desde lo biológico, los procesos de esclavización. Las y los afrodescendientes biologicamente estaban equipados para trabajos de exigencia física, eran fuertes, podían ser sometidos a altas temperaturas, festivo, indolente, melancólicos y melancolicas, etc (Herrera, Pinilla Díaz, & Suaza, 2003).

Por consiguiente, la génesis de la educación y la escuela en Colombia, debe ser comprendida como el surgimiento de un sistema o dispositivo hegemónico y racializado, hecho por élites, que construye sentidos, discursos y percepciones sobre las diferencias para expropiar al otro de sí mismo, deshistorizar, alienar, esclavizar, subalternizar, subdesarrollar, occidentalizar, colonizar⁸ y dominar, sustentar un

7 La primera estrategia para despojar al otro de sí y colonizarlo, es la imposición de otro nombre. Esta es la imposición de otra historia. Categorías socio raciales que en la actualidad se emplean en la academia y en lo cotidiano sin mayor revisión pero que desde su episteme responden a discursos racializante y deshumanizantes.

8 Se entiende por colonizar como la destrucción parcial o total, de la memoria colectiva e individual que forma la subjetividad de la persona, en aras de instalar de manera violenta otro lenguaje y una cultura no propia con fines de explotación y dominación.

status quo sobre aborígenes y afrodescendientes. En palabras de León (2005):

El sistema educativo es una práctica de consumo cultural a partir de representaciones que se construyen, e impone sentidos únicos y homogéneos que garantizan la permanencia de un status quo de las relaciones dominantes de poder: las clases dominantes que dentro de un orden racial y espacial (colonial) se han autodefinido (representado) como blancos, y desde su mirada de colonizadores han venido estableciendo categorías comparativas para clasificar y subalternar” (León, 2005, 58).

Como se ha señalado previamente, la escuela colombiana, desde sus inicios ha estado anclada a sistemas de relaciones de poder, o mejor el binomio marcado por Michel Foucault, saber-poder, hegemónicos vinculadas a procesos de dominación, exclusión racial, étnica, de género, sexo e ideológicas, heredadas en la modernidad y la colonialidad, colonialidad del saber. Ésta última no solo hace referencia al carácter eurocéntrico de las universidades sino que se articula a las formas de dominio colonial y neocolonial de las ciencias sociales y humanas, no solo en el pasado colonial, sino que juega un rol preponderante en el dominio imperial colonial y neocolonial del presente (Lander, 2000).

Particularmente, las ciencias sociales y humanas aquí se inscribe la formación y el sostenimiento de las nuevas naciones; por tanto sus proyectos ciudadanos, ciudadanas y de sociedad, de como lo describe Marshall McLuhan:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos [...] La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de

la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, 1993, 2).

Parafraseando a Axel Rojas y Elizabeth Castillo la escuela contribuyó a la consolidación de dos rasgos de la sociedad: de un lado, las ideas de discriminación social y cultural como reguladoras de la vida y, de otro, la institucionalización de dichas ideas (Rojas y castillo 2005, págs. 62-63). La escuela reproduce las formas de organización social, económica, política, cultural y simbólica en el marco de la consolidación de una identidad o cultura nacional y el establecimiento del Estado-nación. Según Hall (2010) “una nación no es solamente una entidad política sino algo que produce significados, *un sistema de representación cultural*. Las personas no son solamente ciudadanos legales de una nación; participan en la idea de la nación según se representa en su cultura nacional”. En este sentido, las culturas nacionales están compuestas no solamente de instituciones culturales, sino también de símbolos y representaciones que construye discursos e imaginarios sobre el ser, saber y el hacer del *otro* (Hall, 2010).

Por consiguiente, pensar históricamente la educación en y para las comunidades aborígenes y afrodescendientes, conlleva a la idea de una educación-dispositivo para convertir *el otro* en *otro*. Es decir, pretender eliminar la diferencia: la espiritualidad, las tradiciones, la historia, los saberes, el conocimiento milenar, la ancestría de las personas afrodescendientes y aborígenes y someterlas e instalar dentro de esta persona la cultura, la cosmovisión dominante, pero sin dar un lugar de dignidad y reconocimiento humano dentro de ésta. En este contexto histórico, Indígenas y negros fueron representados como ‘salvajes’, no civilizados, que deberían ser progresivamente incorporados a la nación, lo que nuevamente supone una forma de representación de estas poblaciones construida al margen de sus propios intereses y con un claro



objetivo de sujeción” (Rojas y Castillo, 2005, pág. 35). El sistema educativo y la escuela se convirtieron en *dispositivos* de “humanización”, “civilización”, “cristianización” “evangelización”, entre otras de ese *otro* “salvaje” y “esclavo por naturaleza”. También, se construye una imagen de ese *otro*, *otro enemigo*.

[...] *En este caso las escuelas son concebidas como mediadoras de la sociedad y no sólo como el instrumento de ésta; así, el conocimiento en vez de ser simplemente transmitido funciona como una fuerza reproductora que parcialmente sirve para ubicar a los sujetos dentro de límites específicos de clase, género y raza[...]* (Pérez, 2007, 6).

De esta manera, las y los afros, desde la época colonial, eran “educados” en “la religión católica, la moral y el control social por medio de la doctrina evangelizadora y las normas de comportamiento estatales” (Quiceno C., 2003, págs. 102-103), pero no una educación que fortaleciera el pensamiento, la intelectualidad y la ciencia de las y los sujetos, como las ciencias y profesiones liberales. Así, se formaban “*los buenos negros y negras*”, en los estados Unidos los “*house negroes and field negroes*”, esclavizados y esclavizadas civilizados y cristianizados que aceptaran una inferioridad, condición animal, satánica, e inculta; principales imaginarios, concepciones de las representaciones coloniales sobre la afrodescendencia. El sistema educativo étnico solo sostenía la explotación por el capital que sostuvo la colonización y la emergencia de las nuevas repúblicas; pero que ironía, la esclavización sostuvo por mucho tiempo la escuela. Parafraseando a los profesores Alberto Martínez Boom y Renan Silva, la existencia de la escuela, la educación era producto del trabajo y la explotación de personas de ascendencia africana e indígenas (Martínez & Silva, 1984).

En la actualidad, cuando se indaga por el discurso de la escuela sobre la

historia de los afrodescendientes, uno de los elementos más repetitivos, aún en algunas pocas *Cátedras de Estudios Afros*, la historia a partir de la “*esclavitud africana*”, por ende historia del vencido y del esclavo; en oposición a la historia de la *esclavización* y del *esclavizado*, *historia cimarrona*. La escuela se constituye bajo una ideología racista⁹ que impedía el acceso a afros, indígenas y propiciaba una “educación étnica” para estas comunidades, las cuales propendían por sostener un *status quo* para estas poblaciones en lo social, político, económico y cultural. Comunidades de ascendencia africana, indígenas y unos pocos criollos eran formados para el trabajo y la esclavización para afros e indígenas. Una especie de *castración* mediante la negación de la educación pertinente, era una educación racializada y “básica” que ubicaba explícitamente el lugar para las personas dentro de la clasificación o pirámide social, pues, “los colegios tuvieron mayor apoyo por parte del gobierno central, pues era allí en donde se educaba la clase alta. La escuela primaria estaba supeditada a los aportes de las provincias y allí iba la clase trabajadora que buscaba un tipo de educación técnica y práctica” (Quiceno, 2003, 103)

La escuela, en sus inicios, también fue un sitio vetado para las y los afrodescendientes. Se podría señalar que la exclusión del sistema educativo, en los comienzos republicanos, tiene una relación con la mirada de los *otros como no humano, subalternizado, inferiorizado*; señalada previamente. Además por el estatus de no sujetos de derechos en la sociedad

9 El racismo debe ser entendido como una “estructura de conocimiento y representaciones” (2), con una energía simbólica y narrativa que trabaja para asegurar nuestra posición acá, arriba, así como para asegurar que los Otros se quedan allá abajo, fijando cada uno “en su puesto social ‘natural’” (Hall, 1992, en Jean Rahier).

colonial, significaba evidentemente, el no acceso a la educación. Desde la escuela se ratificaba el sistema de castas, el cual generaba exclusiones de orden político, económico, social y cultural. De esta manera, la escuela servía como agente para mantener las presuntas condiciones de “inferioridad” de unos sujetos y la mítica “superioridad” de otros. Según Martínez Boom y Silva (1984) citando a Guillermo Hernández de Alba, haciendo referencia a las escuelas de donación a finales del siglo XVII, la fundación de estas escuelas excluía de forma radical la presencia de “indios”, “negros”, “mulatos” y “Zambos”. Las escuelas de donación fueron creadas sólo para los hijos de los españoles pobres que habitaban las ciudades y villas.

Así queda claramente explicito en el testamento de don Francisco Niño y Alvarado en la ciudad de Tunja, quien en 1690 señalaba: “He hallado será muy del agrado de Dios Nuestro Señor el fundar una escuela en que se enseñe a leer, escribir y contar a los pobres...por un religioso de la Compañía de Jesús de esta ciudad...en la cual se han de enseñar y recibir hasta un número de doscientos pobres, si los hubiere...y con condición que en la dicha escuela no se pueden recibir indios, negros, mulatos y zambos, porque mi ánimo deliberado y voluntad expresa es excluirlos y que solo se reciban los pobres españoles”(Martínez & Silva, 1984, 53).

Los mismos autores continúan ilustrando la exclusión en las escuelas-por consiguiente de la sociedad- y su marcación pigmentocrática, racializante, deshumanizante, entre otras; lo cual abre un campo inexplorado: la génesis y el desarrollo de la escuela en Colombia, la raza, género y la etnización.

Antonio González Cazadiego en 1687 hace entrega al padre rector del Colegio Seminario de San Bartolomé la cantidad de ocho mil de “ocho rea-

les, en dos mil doblones de oro de a dos escudos” para que se funde anexa a dicho colegio “una escuela de niños en que se enseñe a leer, escribir y contar, por un religioso de la misma compañía”. En la cual se recibieron hasta un número de cien niños “con particularidad, los niños varones expósitos que se crían en la casa de Divorcio de esta ciudad...y los demás hijos de vecinos pobres...exceptuándose para no poder ser recibidos indios, negros, mulatos ni zambos (Martínez & Silva, 1984, 53-54).

La historia de la educación relacionada con la etnicidad en Colombia, sigue siendo un ámbito a explorar e indagar, dado que aquí se encuentran entre otras cosas, secretos y particularidades, que se convierten en elementos relevantes en el rastreo de las representaciones, imaginarios y prácticas sociales con la diferencia, con la “otredad”, particularmente con la afrodescendencia. Como lo muestra Jaramillo Uribe (1994), a finales del siglo XVII, la escuela y el aula escolar clasificaban, subalternizaban y racializaban y formaban las relaciones y el orden social-político.

El párroco de San Juan de Girón solicitaba en 1789 licencia para organizar una escuela pública y enviaba al virrey un reglamento de 44 artículos para su aprobación, que contenían preceptos pedagógicos relativamente modernos y una percepción clara de las normas de discriminación racial y social que dominaban entonces. En el aula escolar los alumnos quedarían separados por una distancia de media vara entre los blancos superiores. Los niños blancos ocuparían los primeros, y los plebeyos y castas bajas los de abajo (...) De este modo, decía el artículo 6º del reglamento, ‘se irán acostumbrando los niños blancos a mirar bajo la perspectiva que conviene a otros hombres de clase inferior y borrarán del todo perniciosas preocupaciones que reinan aún contra los artesanos y



menestrales, indignas de una nación civilizada (Jaramillo Uribe 1994 en Rojas y Castillo, 2005, 62).

El sistema educativo, la práctica pedagógica de maestros y maestras, la educación para los otros van a estar determinadas por discursos y símbolos que no favorecerían la ratificación de la diversidad humana, el conocimiento, la valoración y respeto por las diferencias étnicas y culturales; discursos y concepciones que determinan en la actualidad las prácticas sociales, conductas y relaciones con la afrodescendencia en las sociedades y en el contexto escolar. En este contexto se establecen representaciones e imaginarios sobre las personas africanas que en el marco colonial y en la actualidad, han sostenido un *status quo*, sacarlo de sí e imponer una máscara construida desde la perspectiva *etnocéntrica* de occidente, *un supuesto portador de cultura, civilización, humanidad, saber y ser superior*.

Hasta el siglo finales del siglo XX, las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales respecto a las diferencias culturales y étnicas, no son notables, mucho menos en el campo del sistema educativo. Particularmente, el caso de las comunidades afrocolombianas, no existían como sujetos de derecho, aunque ya estuviera en sistema educativo étnico¹⁰ que orientaba la iglesia católica en las comunidades donde el Estado no hacía esfuerzos en llegar. Por consiguiente, la educación de los pueblos afros va a estar muy ligada al catolicismo y la evangelización antes mencionada hasta hace pocos años. Sin embargo, movimientos afrocolombianos y aborígenes *zigzaguearon* al sistema y han mantenido como estandarte

de bandera la educación propia, para la cultura propia, la autonomía, identidad, la emancipación y la protección de sus territorio. En el ámbito conceptual sobre esta nueva educación étnica o etnoeducación están abiertas las reflexiones y críticas para la construcción conceptual y teórica sobre la apuesta política y social concreta de este nuevo modelo y opción pedagógica en Colombia.

La condición maestro en el estado pluriétnico y multicultural

Ante la emergencia del Estado pluriétnico y multicultural consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991, se propiciaron transformaciones, al menos desde lo formal, en términos sociales, políticos, económicos y culturales de la Nación. En ésta constitución el Estado reconoce a las comunidades étnicas indígenas, afrocolombianas (negras, palenqueras y raizales), roms o gitanas, un paso para *dar el giro de la concepción de la igualdad racial o mestizaje constitutivo a la nación diferenciada étnica y culturalmente*. Sin embargo, sigue en cuestión la puesta en práctica de lo establecido en la carta magna, puesto que *“las desigualdades de las relaciones raciales han sido, a lo largo de nuestra historia, una de las bases de la organización social del país”* (Vásquez, 2007, 648).

Luego, en la ley 70 del 93 se ratifica esta realidad histórica en términos de derechos étnicos, culturales y territoriales para las comunidades afrocolombianas. Por primera vez, las comunidades indígenas y afrocolombianas pasan de ser menores de edad a ser ciudadanos y ciudadanas, sujetos de derechos. En este orden, el país de manera formal, da un giro con relación al reconocimiento, respeto y valoración de las diferencias étnicas y culturales constitutivas de la nacionalidad, según Vásquez González (2007):

10 Cuando se hace referencia a la educación étnica o sistema educativo étnico, se parte de la tesis que soporta una educación especial para las comunidades “étnicas” que pretendía crear y sostener una representación y condición de éstas como salvajes y esclavos, con fines de explotación por el capital y el sostenimiento de los Estados coloniales.

Uno de los objetivos de esta ley tiene que ver con el compromiso que asume el Estado de visibilizar y divulgar los aportes de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nacionalidad en un escenario donde, sin duda, opera la socialización más explícita de los conceptos de ciudadanía y nación: el espacio escolar. (Vásquez, 2007)

De esta manera, formalmente, se abre una puerta a la generación y fortalecimiento de identidades, la interculturalidad, convivencia pacífica y la identidad nacional, así como propiciar espacios y procesos que permitieran cerrar las brechas históricas de la desigualdad económica, social, política y cultural entre las comunidades afros e indígenas con relación a la población mestiza del país.

El reconocimiento del pluriethnicidad y el multiculturalismo de la nación en la constitución de 1991, provocó algunos cambios en la manera de concebir el sistema educativo en Colombia. Así, en el campo legislativo, la Constitución Política de 1991, la ley 70 de 1993, la ley 115 de 1994, y los decretos reglamentarios 804 de 1995, 0709 de 1996, 3012 de 1997, 272 de 1998 y 1122 de 1998, introducen nuevos conceptos al sistema educativo nacional relacionados con la inserción en el currículo del componente cultural, regional y local, en la búsqueda de una educación pertinente y acorde a la diversidad constitutiva de la nación, y el nuevo pacto social de la nación (Gómez y Acosta, 2006).

Por primera vez el Estado da la importancia en relación a la educación propia o etnoeducación y la integración de las historias, tradiciones, saberes, conocimientos de las comunidades afrocolombianas e indígenas y su importancia en lo que hoy se reconoce como República de Colombia. Lo anterior se logra, en el marco de las negociaciones entre comunidades afros e indígenas y el Estado colombiano, que venía intensificándose desde los 60, 70 y 80, bajo la fuerza *del ideario de una educación*

propia y pertinente, y la etnoeducación como emblema étnico-político, los cuales plantearían grandes retos para la sociedad colombiana, el sistema educativo y los sujetos que interactúan en la escuela.

Pero, toda la normatividad que “visibiliza” la diversidad étnica y cultural propone grandes preguntas para la escuela y los sujetos que en ella intervienen, puesto que históricamente, afrodescendientes, indígenas, y rom, han sido excluidos de las búsquedas y reflexiones académicas e investigativas sobre la historicidad de la escuela, sus dinámicas, sus pedagogías, saberes y sus discursos. Aparece entonces, un ámbito a indagar: la relación Estado-escuela y etnia. Asimismo, relaciones entre: Estado, Raza, Clase, Género y Etnia; todas estas deberían afectar las relaciones cotidianas, los saberes, los discursos, prácticas, modelos pedagógicos, currículos, etc en la escuela, puesto que “es bien sabido que las diferencias y desigualdades sociales tienen importantes efectos sobre la escolaridad y las trayectorias escolares. Los alumnos provenientes de grupos sociales distintos presentan variaciones en la forma en que se relacionan con la escuela y en los resultados que obtienen de su permanencia en ella” (Oliveira, 2004, 373).

En el ámbito legislativo de la educación el gran giro político y social del país en los 90s, no se hizo esperar. De esta manera, en la ley 70 de 1993¹¹ en el capítulo VI, el Estado colombiano reconoce el derecho a una educación particular, que esté en armonía con las necesidades y aspiraciones étnicas y culturales para las comunidades étnicas afrocolombianas, y se compromete a propiciar y ejecutar políticas etnoeducativas, oportunidades de acceso a la educación, protección de la identidad cultural, fortalecimiento organizativo, la inclusión en el sistema educativo del conocimiento de las prácticas culturales y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana de las mismas. Sin embargo,

11 Ley de Comunidades Negras.



A pesar del gran número de debates y propuestas de análisis relacionados con los significados que conlleva el reconocimiento multicultural, aún está pendiente un análisis acerca del lugar de la educación en la construcción de representaciones sobre lo nacional y lo étnico. La educación ha sido una de las grandes ausentes en la investigación y producción teórica sobre la multiculturalidad, al menos en nuestro país. (Rojas & Castillo, 2005, 14- 15).

En este orden de ideas, se genera la ley 115 o Ley General de Educación, la cual de manera explícita, sustenta la etnoeducación y la inclusión de las etnicidades en el ámbito escolar bajo los principios de la integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, flexibilidad, participación comunitaria y progresividad. Sin embargo, aquí surge un gran vacío por lo que se entendió por lo étnico. Se igualó étnico y las supuestas minorías, entonces se entendió por etnoeducación “la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos.”¹² Así se plantea un nuevo reto para el maestro, dado que una vez más éste aparece como *falto de*. A raíz del binomio Escuela-Estado o Saber-Poder, hipotéticamente, la *culpabilización* de la institución de la escuela y el sistema educativo en general aparecen siempre que una práctica social es mucho más manifiesta. Es así como ante los problemas de violencia, conflictos, drogas, corrupción, inequidad, pobreza, que vive la sociedad colombiana, siempre se ha llamado a la Escuela, y se re-estructura como un agente transformador de estas realidades. Entonces, *es la escuela la responsable de toda la descomposición social*, cuando es evidente que la escuela ésta es solo un dispositivo más del poder

hegemónico. Es importante anotar, que esto no implica que la escuela deba perder su rol fundamental pero no determinante en las transformaciones sociales. En este orden, ante el racismo epistémico y estructural consolidado a lo largo de la historia nacional y la lucha de las comunidades afros e indígenas del país por una educación propia, emancipadora, desracializante, descolonizadora; se plantea un nuevo reto para la escuela y uno de sus participantes, el maestro. Cómo lo sustentaría el profesor Oscar Saldarriaga (2002):

Una nueva –y en ciertos aspectos profunda- mutación en las prácticas culturales afecta en la contemporaneidad los fines tanto modernos como clásicos asignados a la Escuela y a la educación, y una transformación epistemológica modifica aún los saberes sobre el enseñar y el aprender, y en conjunto, afectan otra vez el oficio de maestro. (Saldarriaga, 2002, 20-21).

¿Cómo enfrenta desde los procesos de enseñanza y aprendizaje una persona racista, discriminatoria, excluyente, machista, en particular el Maestro, que lo forma el Estado mediante sus dispositivo y/o estructura, la Escuela? ¿Cómo el maestro enseña a no ser racista, valorar la diferencia, comprender la pluralidad, convivir pacíficamente, si, históricamente, no ha sido formado para ello? En este escenario aparece nuevamente el maestro como *ser inacabado*, víctima del racismo de Estado, estructural, y la escuela como la salida a esta construcción y práctica social. *La culpabilización de la escuela y el maestro.*

Esa culpabilidad histórica se expresa en las ciencias de la educación, en donde el maestro es colocado bajo la custodia de la sociología y la sicología de la educación; en las teorías curriculares, esta culpa lo sitúa completamente desnudo frente a la sociedad y la cultura, como forma de auscultar sus movimientos en el

12 Capítulo III, Artículo 55. Ley General de Educación de 1994.

aula. Por último, las ciencias cognitivas nos dotaron de una logística que brinda la oportunidad a la humanidad de someter a este culpabilizado personaje a la disección de la racionalidad científica. Este encierro epistémico, hace cada día más difícil la culpabilización del magisterio ante los desatinos de la sociedad mundial (Echeverri, 1999, 12).

Por consiguiente, es evidente que el Estado (principal agente difusor y practicante del racismo), las facultades, escuelas, y departamentos de educación y pedagogía, las y los maestros mismos (dispositivos del poder hegemónico-Estado), no estaban, probablemente no están, preparados para transformar las representaciones, imaginarios, concepciones, discursos y prácticas pedagógicas, históricamente, homogenizadoras, hegemónicas, racializantes y excluyente, frente a la pluriétnicidad y el multiculturalismo que proclama el nuevo pacto social de la nación. En este sentido, Oscar Saldarriaga (2006) sustenta que:

La escuela “comunicadora”, la de la sociedad multicultural y mass-mediática, la de las “ciudades educadoras”, recibe un fuerte impacto porque una nueva noción de cultura viene como a estrellarse contra su función clásica, incluso ya liberalizada: si la noción de cultura es ahora una noción antropológica (los códigos de saber, valoración y acción de cada comunidad humana específica), se busca abrir a la escuela para que medie entre la ciencia y las culturas, función para la que ella no estaba en absoluto preparada: esta escuela por ahora no aparece en absoluto clara, pues hoy en día las nociones de ciencia y de cultura se han vuelto dos campos de producción de verdad inconmensurables: la verdad de la ciencia ya no es la verdad de la cultura, y los sujetos deben ser respetados en la verdad de su “subjetividad” individual y comunitaria.. (Saldarriaga, 2006, 68).

Retos y propuestas al racismo en la escuela: la etnoeducación, la nueva propuesta pedagógica en Colombia

La escuela es un espacio de convergencia de la diversidad étnica y cultural de país. Ella es un lugar donde interactúan diversas miradas, sentires, saberes, rostros, múltiples formas de ser y de estar en el mundo. Por tanto, un espacio donde se entretelen subjetividades que se relacionan con conocimientos específicos y un lugar donde se representa al otro y la otra. Las y Los sujetos que en la escuela expresan su diversidad llegan a ella y la recrean en cada encuentro, imagen, expresión y gesto que tiene lugar en la configuración de imaginarios colectivos de la población escolar. Tal complejidad, advierte la emergencia de tensiones y conflictos en los que las dinámicas de la pertenencia étnica y la racialización histórica de las relaciones sociales se presentan como elementos involucrados en la complejidad de la convivencia escolar, en la medida en que la escuela constituye un espacio tanto de reproducción como de reconstrucción y transformación de los procesos de interculturalidad y las relaciones sociales en la escuela. Frente a la uniformidad, la escuela abre la posibilidad de gestar un nuevo discurso y una nueva práctica pedagógica, que responda de manera justa y digna a ese escenario diverso. Las diferencias, la diversidad son constitutivas de la humanidad y de la escuela como ente social.

En los últimos años, se ha generado un interés por el sector académico, principalmente intelectuales-activistas del movimiento social afrocolombiano en relación con el racismo en la escuela, la ilustración de las y los afros en textos escolares, la diversidad en la escuela, la interculturalidad, la implementación de la etnoeducación y la cátedra de estudios afrocolombianos. Llama la atención que algunos estudios han evidenciado entre los actores sociales que siguen reproduciendo el racismo y la discriminación racial



es la escuela. “Las manifestaciones racistas se pueden componer de tres elementos: el estereotipo (a nivel cognitivo), el prejuicio (a nivel afectivo), y la segregación/discriminación (a nivel conductual) (sic) (Cuevas, et al. 2011, pág, 114). Se encuentra una lucha frontal en torno a la Educación, la Escuela y los maestros porque “durante décadas la escuela fue (sic) una de las principales generadoras y trasmisoras del discurso racista” (Herrera, Pinilla y Suaza, 2003, Citados por Soler Castillo, 2009, pág, 109-110). Respecto a la relación escuela y afrodescendencia, señalaron que:

Es el sistema educativo, el cual, además de ejercer prácticas discriminatorias entre sus miembros-estudiantes y maestros (as)-tampoco se ha ajustado a las particularidades culturales y étnicas de los mismos, aun en contextos donde cuentan con altos porcentajes de afrocolombianos (as), negros (as), raizales y palenqueros (as). Un ejemplo de esto es el caso de Cartagena (Mosquera & León, 2009, 656).

También, se ha encontrado en las indagaciones sobre textos escolares se siguen instaurando ideologías, representaciones, imaginarios presentes desde los inicios de la escuela en el país. Al respecto Mena García plantea que “el bloque de ilustraciones que se presenta en los textos escolares está básicamente asociado con las cadenas, los grilletes y el comercio humano (trata trasatlántica), en tanto estereotipos sociales de la situación histórica mencionada” (Mena, 2006, 52).

Las investigaciones sobre racismo en la escuela nos permiten sustentar la vigencia de la Etnoeducación afrocolombiana y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el sistema educativo colombiano. A razón de que éste último, sistema educativo-la escuela, surgen en el marco de la colonización; y como lo plantean Césaire y Fanon “el colonialismo es la matriz en la que emerge y opera el racismo” (Restrepo

& Rojas, 2010, pág, 46). Lo que propone la etnoeducación afrocolombiana es un proceso de desalineación, de humanización, identitario, anti-patriarcal y *decolonialista*, es un desafío al carácter conservador, godo y hegemónico de la escuela, que forme desde el ámbito educativo un nuevo ser, una nueva persona. Una persona con identidad, pluralista, abierto a la diversidad, respetuoso, anticolonialista, antiesclavista, creativo y colombiano en su diversidad. Se asume entonces, la etnoeducación afrocolombiana como una agente de *descolonización*¹³.

Ahora bien, la pluriethnicidad y multiculturalidad de la nación tendría que ser un eje transversal-explicito del sistema educativo colombiano, particularmente en la formación de formadores y formadoras. Esta concepción pone la CEA y la Etnoeducación afrocolombiana, en el escenario de la Universidad y en las instituciones formadoras de maestros y maestras, aunque siempre se han anclado en el marco de la educación básica y media, lo cual es inquietante, porque los maestros se forman es en la Universidad o en las Normales Superiores. En este orden de ideas, el reto de pasar de la ideología de la igualdad racial, la homogenización, el racismo y la discriminación en la escuela no es tarea de etnoeducadores, sino un reto que deben asumir las instituciones formadoras de formadores y formadoras, y las y los docentes desde todas las ramas del saber en su práctica pedagógica concreta.

¹³ “La descolonización es simplemente la sustitución de una “especie” de hombres por otra “especie” de hombres...la descolonización se propone cambiar el orden del mundo...la descolonización no pasa jamás inadvertida puesto que afecta al ser, modifica fundamentalmente al ser, transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es creación de hombres nuevos.” (Fanon. Pág, 30 y 31).

Probablemente, la emergencia de programas de pregrado específicos en etnoeducación o los énfasis de las Normales superiores en Etnoeducación, no serían la salida al nuevo paradigma que se plantea en la constitución de 1991. En este sentido, se pregunta por la formación de formadores y formadoras en las distintas áreas del saber desde las Universidades y Normales Superiores en relación con la transformación de representaciones, imaginarios, discursos y prácticas pedagógicas en torno a la diversidad étnica y cultural, particularmente el trato de la africanidad, afroamericanidad, y las y los afroamericanos en el contexto escolar toma gran vigencia.

Para propiciar las formas de etnoeducación planteadas anteriormente en el ámbito escolar lleva inmediatamente a la pregunta por el maestro y su formación. Indudablemente, esto supone muchas preguntas alrededor de las instituciones formadoras de formadores. Hipotéticamente las facultades de educación, institutos de educación y Normales Superiores, instituciones encargadas de la formación de formadores están reproduciendo los esquemas hegemónicos, coloniales y racializantes instaurados para la escuela desde la era colonial en Colombia, discursos, concepciones, relaciones, representaciones y prácticas respecto a la africanidad y afrocolombianidad, que se han venido evidenciando desde algunas investigaciones que han develado formas y prácticas de racismo, segregación y discriminación racial.

La escuela hoy, plantea un gran reto para el sistema y particularmente para las y los maestros. El ejercicio de una práctica pedagógica libre de estereotipos, racializaciones, discriminaciones; es decir una práctica pedagógica pluralista y justa en el escenario de las diversas manifestaciones o expresiones de lo humano, subjetividades, identidades, culturas que confluyen en la escuela. Las y los docentes son figuras de poder, autoridad en el aula y desde su condición política,

estética y ética llevan al aula y a las y los sujetos diversos un saber y una práctica pedagógica alimentada por sus imaginarios, representaciones, concepciones en relación a las comunidades indígenas y afrocolombianas, la diversidad étnica y la interculturalidad.

En este orden, pueden ser agentes fundamentales para gestar unas nuevas concepciones, discursos y prácticas, o simplemente ser un agente reproductor de las exclusiones, discriminaciones y racismo histórico en el ámbito escolar. Las y los maestros en este contexto, deben iniciar por una lectura reflexiva a sus representaciones, concepciones, prácticas y discursos. Esta no es tarea solo de las Instituciones formadoras de formadores y formadoras, sino del sujeto-maestro, ese sujeto político dinámico con capacidad de reconfigurar críticamente, sus discursos, representaciones, concepciones, prácticas, su identidad política, su saber pedagógico y disciplinar para consolidar la apuesta por una *nueva pedagogía*, una pedagogía y una educación para las diferencias culturales y étnicas. He aquí la tarea de las y los nuevos maestros en Colombia.

Conclusiones

La emergencia del Estado pluriétnico y multicultural plantea grandes retos para la sociedades latinoamericanas y en particular para la colombiana a partir de 1991. En relación con el sistema de educación y el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, sustentados en la constitución de 1991, ley 70 de 1993 y en la ley 115 de 1994, propone grandes desafíos. Por un lado, la transformación de las representaciones que se construyeron socialmente de la diferencia o de la otredad en el contexto colonial africano, colonial americano y en particular colombiano, marcadas por el racismo, el estereotipo, la discriminación, la deshumanización, la homogenización, reducción que hoy se manifiestan y se reproducen en la escuela.



Sin embargo, el sistema educativo y la escuela colombiana aun conservan la estructura hegemónica, racializante, colonizadora, instauradas en los siglos XIX y XX ante la emergencia de los Estados-Nación y en el contexto histórico de la colonización americana. Por esta razón, el reto para las y los maestros no da espera. Esta realidad obliga a ejercer procesos de enseñanza desde el *zigzag* o desde los *currículos ocultos* que permitan socavar el sistema hegemónico, racializante y patriarcal de la escuela. Es más, ahora que bajo las lógicas del poder caracterizado no por decir que no, sino si como lo plantea Michel Foucault, donde desde la Constitución de 1991, Ley 115 de 1994, entre otros decretos, planes decenales de educación y leyes de la república, ha dicho “sí a la autonomía, a la perspectiva de género en la escuela, inclusión en la educación, si a la diversidad sexual, si a la pertinencia”, entre muchos otros.

Además, la transformación de la escuela y la educación debe pasar por la transformación de las universidades donde se forman las y los maestros. “Al igual que Walsh, Castro-Gómez también considera que existe un modelo epistémico dominante de ciencia, que se reproduce en la universidad y en el pensamiento disciplinario: “[...] un modelo epistémico moderno/colonial que deseo llamar la ‘hybris del punto cero’” (Castro-Gómez 2007, 81). Este modelo se asienta en lo que Castro-Gómez denomina la estructura triangular de la colonialidad, constituido por “[...] *la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber*” (Castro-Gómez en Restrepo & Rojas, 2010, 143-144). Esto implica repensar, deconstruir y construir

una nueva episteme de la universidad, las Normales Superiores y la formación de maestros y maestras, transformaciones que deben siempre pasar por procesos de *deconstrucción y construcción propia del sujeto-maestro*.

Finalmente, aunque el pacto social de 1991 supone grandes *culpabilizaciones, invalidaciones del saber* y desaprobaciones políticas para la escuela y el maestro, estos no pueden eludir su rol en la construcción de nuevas representaciones sociales, concepciones, discursos, prácticas sociales, y realidades en el país. En otras palabras, la escuela como la responsable de las problemáticas sociales estructurales, el docente como siempre sujeto a capacitar y la castración, la desarticulación política que vive el maestro, no pueden ser impedimentos para olvidar el rol que las y los maestros y la escuela juegan en las transformaciones sociales. Sin embargo, debe haber una *ruptura práctica, unos oídos sordos* de maestros ante el establecimiento, que *busquen la comba al palo* y encuentren su identidad (cultural y gremial), autonomía, estatus político, social, ético y estético desde su propia reflexión en su saber pedagógico y disciplinar. Por consiguiente, la nueva propuesta pedagógica, la etnoeducación afrocolombiana, ante la cual el Estado pluriétnico y multicultural deja al maestro desnudo y falto de, cobran sentido en este contexto. Es decir, la etnoeducación cobra sentido cuando el maestro o la maestra se encuentran en su mismidad, se autoencuentran. También, cuando el maestro en su autonomía es capaz de re-leerse, deconstruirse y construir nuevos discursos y prácticas.

Bibliografía

- Cuevas Campos, Ricardo; Pastor Vicedo, Juan Carlos; Gómez Barroto, Isabel María & García Calvo, Tomás. (2011). *El tratamiento del racismo a través de la educación física: una revisión de programas de intervención*. ENSAYOS. En: http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos/ensayos25/25_8.asp (Recuperado en marzo del 2012).
- Echeverri Sánchez, Jesús Alberto. (1999): *La tarde en que los niños detuvieron el sol*. Revista de educación y pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Gómez Martínez, Alberto., & Acosta Jiménez, Wilson Armando. (2006). *Diversidad cultural en la formación de maestros*. Bogotá: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Hall, Stuart. (2010). *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Enviñ editores.
- León, Edizón Federico. (2005). *La etnoeducación como política y práctica de representación*. Santiago de Chile: Revista colombiana de Educación.
- Mena García, Maria Isabel. (2006). *La Historia de las Personas Afrocolombianas a partir de las ilustraciones contenidas en los textos escolares de la educación básica*. Revista Enunciación. Bogotá: Universidad Distrital.
- Meneses Copete, Yeison Arcadio. (2009). *La Educación colombiana: Una óptica afrocolombiana*. En Asociación Sindical de Educadores del Municipio de Medellín ASDEM y Centro de Investigaciones Educativas y Pedagógicas CIEP. *Educación, Diversidad e Inclusión*. Medellín: CIEP.
- Pérez Rubio, Ana María. (2007): *Los procesos de exclusión en el ámbito escolar: el fracaso escolar y sus actores*. Santiago de Chile: Revista Iberoamericana de Educación.
- Quiceno Castrillón, Humberto. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá: cooperativa editorial magisterio.
- Pineau, Pablo. (1996) *¿por qué triunfó la escuela? O la Modernidad dijo: Esto es Educación, y la Escuela Respondió: "yo me ocupo"*. En Héctor Rubén Cucuzza (comp.). *Historia de la educación en debate*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rojas, Axel y Castillo Elizabeth. (2005). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Restrepo, Eduardo., & Rojas, Axel. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Editorial Universidad del Cauca.
- Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2002): *Del oficio de maestro, saber pedagógico y prácticas pedagógicas en Colombia 1870-2002*. Revista Memoria y Sociedad. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Saldarriaga Vélez, Oscar de Jesús. (2006): *Del oficio de maestro. ¿De intelectual subordinado a experto subordinador?* En Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. *Revista Educación y Ciudad: Experiencia Educativa y Pedagógica*. Bogotá: Editorial IDEP.
- Vásquez González, Carmen Cecilia. (2007). "Aquí ellos también son iguales": Una Aproximación al Racismo en el Ámbito Escolar. En Mosquera, Claudia y Luis Claudio B. (ed.), *Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Oliveira Barbosa, María Ligia. (2004). *Diferencias de género y color en las escuelas de Brasil: Los maestros y la evaluación de los alumnos*. En Winkler, Donald & Cueto Santiago. (Eds). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Programa de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL, 373-391.

Documentos

- Constitución Política de Colombia de 1991
Ley de Comunidades Negras/ Ley 70 de 1993
Ley General de Educación de 1994



Evaluación docente y pensamiento sistémico: alianza efectiva para la valoración profesoral a nivel posgrado¹

JESÚS GABALÁN-COELLO²
FREDY EDUARDO VÁSQUEZ-RIZO³

Resumen

Conocer qué factores son determinantes en la efectividad de un proceso de enseñanza-aprendizaje y qué elementos subyacen a la valoración de los involucrados sobre el ideal docente ha sido una problemática estudiada y documentada en la línea de investigación educativa. Desde los modelos centrados en la cuantificación de la labor docente como un indicador numérico resultado de mediciones en variables de docencia en el aula (cumplimiento, metodología, dominio, evaluación, relaciones interpersonales) hasta modelos de investigación etnográfica componen el acervo bibliográfico tendiente a identificar estos “factores de efectividad”.

En el marco de estas investigaciones; hipótesis, objetivos, pruebas y demás han sido implementadas, desarrolladas, refutadas o aceptadas, enmarcando lo que debería ser el profesor ideal; la mayoría de ellas centrándose en escenarios de pregrado, dando en algunas ocasiones por sentado la extrapolación explícita hacia los niveles de posgrado.

En el estudio que se presenta a continuación, se realiza un diagnóstico de la evaluación profesoral a nivel de posgrado, utilizando elementos propios del pensamiento sistémico, con la intención de identificar factores de valoración de la calidad docente (y la relación entre éstos), así como determinar su influencia en la percepción del estudiante, contribuyendo a enriquecer el

1 Recibido: 20 de marzo del 2012. Aceptado: 29 de abril del 2012.

2 Jesús Gabalán-Coello. Magíster en Ingeniería con énfasis en Ingeniería Industrial de la Universidad del Valle, Colombia. Ingeniero Industrial de la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Profesor del Área de Investigación de Operaciones de la Universidad Autónoma de Occidente. Coordinador del Área de Calidad de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante del Grupo de Investigación en Educación de la misma Institución. Libros: Percepción estudiantil: su influencia en la evaluación profesoral. Dos universos complementarios en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Correo electrónico: jgabalán@uao.edu.co.

3 Fredy-Eduardo Vásquez-Rizo. Magíster en Ciencias de la Información y Administración del Conocimiento del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, ITESM, México. Comunicador Social-Periodista de la Universidad Autónoma de Occidente, Colombia. Coordinador del Sistema de Información de la Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional de la Universidad Autónoma de Occidente. Integrante de los Grupos de Investigación en Gestión del Conocimiento y Sociedad de la Información y en Educación de la misma Institución. Libros: Percepción estudiantil: su influencia en la evaluación profesoral. Dos universos complementarios en el proceso de enseñanza – aprendizaje; Mis pasos dejo, mis pasos doy; La gestión del conocimiento y las tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones. Capítulos de libro: Educación y tecnología: relación vital en la sociedad del conocimiento; Bases y flujos de información en la administración y transferencia de conocimiento; Sistemas de valor basados en conocimiento; La investigación en ciencias ambientales en la República de Colombia. Correo electrónico: . fvasquez@uao.edu.co

estado del arte en este campo de conocimiento, escasamente estudiado. Para ello, se consideran las percepciones de los estudiantes de posgrado y se utilizan arquetipos sistémicos, como componentes de un mismo sistema, para contextualizar y simular situaciones propias de los procesos de enseñanza-aprendizaje a este nivel avanzado de formación.

Palabras clave: Calidad de la educación, dinámica de sistemas, estructuras sistémicas, evaluación docente, pensamiento sistémico, posgrados.

Professors' evaluation and systemic thinking: effective partnership for the professorial assessment at the graduate level

Abstract

Knowing what factors determine the effectiveness of the teaching-learning process and what elements underlie the valuation of those involved concerning the ideal teacher has been studied and documented in educational research. From the models focused on quantifying the teaching as a numerical indicator result of measurements on variables of teaching in the classroom (compliance, methodology, control, evaluation, interpersonal relations) to ethnographic research models make up the bibliography aimed at identifying these "effectiveness factors".

As part of this research - hypothesis, objectives, tests, etc., have been implemented, developed, refuted or accepted, outlining what the ideal teacher should be, most of them focusing on undergraduate scenarios, sometimes taking for granted explicit extrapolation to graduate levels.

The following study is a diagnostic of teacher assessment at the graduate level, using elements of systemic thinking, in order to identify factors for assessing the quality of teaching (and the relationship among them) and to determine their influence on the perception of the student, helping to enrich the state of the art in this poorly studied field of knowledge. To this end the perceptions of graduate students are considered and systemic archetypes are used as components of the system, to contextualize and simulate situations typical of the teaching-learning at this advanced level of training.

Key words: Quality of education, system dynamics, systemic structures, professor's evaluation, systemic thinking, graduate studies.

1. Introducción

La presente propuesta investigativa se basa en el diagnóstico de factores que influyen o condicionan la percepción que tienen los estudiantes de un profesor a nivel de posgrados. Esta problemática de valoración del desempeño docente, cuenta con un número considerable de investigaciones y desarrollos pero fundamentalmente en niveles de pregrado,

notándose una falencia en proponer alternativas metodológicas que permitan esbozar las líneas teóricas de investigación del desempeño docente en contextos académicos avanzados, como lo constituyen los posgrados.

Desde esta perspectiva, la propuesta propende por encontrar con la ayuda de herramientas conceptuales del pensamiento sistémico (como lo son los arquetipos), elementos que permitan contex-



tualizar situaciones que se presentan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como insumos metodológicos, evaluativos, relacionados con la experiencia docente pero también profesional, etc., y que toman una connotación especial a los que acaecen en los niveles de pregrado.

El trabajo intenta realizar un primer acercamiento descriptivo, donde es importante comprender el fenómeno formativo sistémicamente y que integra diferentes visiones y actores, pero que ante todo revierte en la calidad de la formación impartida en los estudiantes como ejes articuladores de dinámicas avanzadas en la aplicación de conocimiento y profundización en el uso del mismo para la solución de problemáticas específicas, presentándose un alto grado de relación entre dichos procesos y el desempeño profesional de cada persona que busca formarse en posgrados.

Lo anterior con base en el concepto de calidad aplicado al servicio de la educación (CNA, 2006), que hace referencia a la síntesis de características que permiten reconocer un proceso académico específico o una institución de determinado tipo y hacer un juicio sobre la distancia relativa entre el modo como en esa institución o en ese programa académico se presta dicho servicio y el óptimo que corresponde a su naturaleza.

2. Planteamiento del problema

La evaluación del desempeño docente en el contexto universitario necesariamente debe ser comprendida desde la complejidad y a través de ésta describir las interrelaciones emergentes en este proceso. Las variables generalmente adoptadas en la evaluación del desempeño profesoral se refieren a cumplimiento, dominio, evaluación, metodología y relaciones interpersonales, todas estas entendidas y validadas en la mayoría de veces desde la óptica de pregrado.

Dicho problema de evaluación enfrenta una nueva connotación cuando se enfatiza en niveles superiores de formación, como lo constituyen los posgrados, toda vez que existen condiciones especiales, como el recorrido empresarial con el que ya cuentan los estudiantes, que convierten a estos procesos de enseñanza-aprendizaje en procesos más rigurosos y estrictos y con dinámicas propias.

Entre otros factores, el balance de la teoría con la práctica, debe permitir al estudiante encontrar una relación directa entre sus procesos de capacitación en posgrados y los desarrollos o aportes de su sector empresarial. De la misma manera, las herramientas metodológicas que utiliza el profesor deben evidenciar su recorrido y dominio alrededor de casos aplicados. Por tanto, el problema de investigación que se aborda en este trabajo es conocer qué factores condicionan la valoración del desempeño profesoral en posgrados, descripción que se realiza con la ayuda de herramientas sistémicas.

Con base en lo anterior, se puede decir que el objetivo de este estudio se centra en determinar la influencia que tienen diferentes factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos académicos avanzados (escenario de posgrados), en la valoración del desempeño profesoral, a través de arquetipos sistémicos y Diagrama de Forrester. Pues como afirma Valdés-Veloz (2000): la evaluación del desempeño docente es una actividad compleja, que valora y enjuicia la concepción, práctica, proyección y desarrollo de la actividad y de la profesionalización docente.

3. Marco teórico

En relación con el amplio espectro que abunda en torno al término evaluación, se afirma que existen diversas clases, que no se excluyen entre sí, al contrario, son complementarias y cada una desempeña una función específica (Ruiz-De Pinto,

2002), las cuales dependen de las características del contexto en que se realice el proceso, de los actores participantes en el mismo, de su función, de su finalidad, del enfoque metodológico, etc. "Para definir los tipos de evaluación existentes hay que analizar la evaluación desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, que relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar y comprender" (Gorriti, 2006).

Para algunos autores uno de los principales tipos de evaluación existentes es la que se realiza en contextos educativos, tanto en pregrado como en posgrado, y se conoce con el nombre de evaluación educativa.

La evaluación educativa se concibe como instrumento de control social (para conocer el nivel de logro de los objetivos educativos previstos) y como instrumento de mejora y optimización del conjunto del sistema. Así se orienta más hacia la aportación de información que pueda mejorar la calidad educativa que hacia la sanción, clasificación o selección. Actualmente, se considera que la evaluación debe aplicarse a cada uno de los niveles del sistema (currículum, aprendizajes, docencia, centros...) (Marques-Graells, 2000).

El proceso de evaluación educativa lleva muchos años siendo implementado en las universidades e instituciones de educación superior, Beall (1999) afirma que este proceso ha existido desde que se crearon las escuelas públicas, siendo mucho más teorizado y estudiado en ambientes de pregrado que de posgrado, donde sus actividades son vistas como garantes del control de la calidad y del cumplimiento de las metas propuestas y el proceso en sí es considerado como posibilitador y promotor de la libertad de acción de las personas (actores del proceso), permitiendo que actúen de acuerdo con

sus posibilidades creativas y sus personalidades independientes, en ambientes de respeto y camaradería. "Es evidente que algunos sistemas adecuados deben responder adecuadamente a la incorporación de modificaciones educacionales centradas en las fortalezas individuales y los intereses" (Emerick, 1992, 144).

La Universidad, como punto de referencia del presente análisis, y ente que conjuga estos dos escenarios (pregrado y posgrado), es la encargada de propiciar un ambiente adecuado, donde estudiantes y profesores, que por constitución natural se encuentran cargados de valores subjetivos, se integren y complementen en la consolidación de un modelo de evaluación educativa acorde con las necesidades de cada uno de los actores, con base en los objetivos, metas e intereses de la Institución. En su conjunto, el proceso de evaluación es mucho más que la suma de sus partes (Tuomi y Pakkanen, 2002).

En relación con los procesos de evaluación educativa en posgrado, considerando que son muy pocos los autores que han trabajado el tema y muy escasos los trabajos investigativos al respecto, se hace necesario comentar las diferencias básicas existentes entre la evaluación realizada por un estudiante de posgrado y uno de pregrado en relación a la calidad de la enseñanza por ellos percibida. Haciendo énfasis en que en ambos contextos, como bien afirman Emery, Kramer y Tian (2003), se deben utilizar múltiples fuentes de información en el momento de evaluar un docente, pues no se debe centrar esta actividad solo en el estudiante, debido a que no provee evidencias en todas las áreas relevantes del proceso.

En cuanto a la evaluación del desempeño del docente en posgrado, se percibe empíricamente una mayor exigencia. No se han encontrado mayores estudios que tomen el posgrado como grupo focal de análisis para la medición de la satisfacción del estudiante con la práctica docente, situación que refleja que apenas ahora las instituciones y los investigadores centran



su atención en esta etapa de formación, situación que coincide con la realidad, donde se observa un interés considerable en las universidades por ampliar sus ofertas en niveles de formación avanzados.

En Voss, Gruber y Szmiging (2007, 957), se muestra un estudio realizado en universidades alemanas, que surgió a raíz de la preocupación de las universidades europeas por retener estudiantes de pregrado para que continuaran sus estudios de posgrado en la misma universidad, dada la actual mayor libertad de los estudiantes de realizar un posgrado en cualquier país de la comunidad europea. El trabajo muestra la necesidad de medir el nivel de satisfacción del estudiante universitario y afirma que las “expectativas” de los estudiantes están relacionadas con la satisfacción que el estudiante percibe del servicio educativo. Dice específicamente que: “si los profesores conocen lo que sus estudiantes esperan, ellos pueden adaptar su comportamiento a las expectativas de sus estudiantes, lo cual tendría un impacto positivo sobre la calidad del servicio percibido y sus niveles de satisfacción”.

De la misma manera, en la mayoría de los estudios de impacto evidenciados anteriormente se ha encontrado que la dinámica evaluativa trasciende las miradas descriptivas, para constituirse en un elemento importante en el momento de determinar políticas y planes educativos. Según Cano-Flores (2005) la evaluación es un proceso que forma parte de la planeación en toda organización, es el medio fundamental para conocer la relevancia social de los objetivos planteados, el grado de avance con respecto a los mismos, así como la eficacia, impacto y eficiencia de las acciones realizadas. De ahí que la información que resalta del proceso evaluativo sea la base para establecer los lineamientos, las políticas y las estrategias...”.

En este sentido, se observa el papel de la evaluación como referente que permite el direccionamiento institucional, en torno al paradigma de calidad que debe regir a

las facultades, departamentos o programas académicos.

En consonancia con lo anterior, la connotación de evaluación del trabajo académico del docente, como elemento indispensable que permite el direccionamiento del sistema educativo, es entendida como una manera de potenciar la calidad de vida del evaluado, de forma tal que pueda integrarse de una manera más efectiva a la sociedad que lo rodea y aportando en gran medida a la consolidación de una cultura de la calidad, tanto a nivel personal como a nivel institucional. Para Danielson y McGreal (2000) el propósito de la evaluación profesoral es controlar y asegurar la calidad de la enseñanza y propender por el crecimiento profesoral en todos sus niveles.

Finalmente, vale la pena mencionar que existen numerosas investigaciones relacionadas con la práctica evaluativa a nivel de pregrado; a diferencia de lo que ocurre en el ámbito de posgrado, donde las aplicaciones y desarrollos en la materia han sido escasamente analizados. Esta situación amerita ser trabajada en futuros estudios, debido a que existe la necesidad imperiosa de identificar de manera concreta cómo se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en los contextos relacionados con este nivel superior formativo, razón por la cual se hace un llamado a la comunidad investigativa para que contribuya al enriquecimiento de la temática en pro del desarrollo de las instituciones de educación superior y de los procesos de formación avanzada.

4. Metodología

Se propone en el contexto del proyecto realizar una aplicación de la dinámica de sistemas, de tal manera que el sistema universitario, en el cual interactúa la comunidad académica del posgrado, sea representado y caracterizado, para de esta forma proveer elementos valorativos sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y

revisar su relación con el componente evaluativo.

El insumo que da origen a las estructuras sistémicas, se enmarca dentro de las opiniones de los involucrados generando un esquema 360 grados, donde existen valoraciones de los estudiantes, profesores y directivos de una Escuela que imparte curso de posgrados en una Universidad de Cali-Colombia. Se realiza un proceso de investigación cualitativa para capturar las percepciones, aplicando criterios que garanticen la validez externa e interna en la investigación.

En la identificación de estas estructuras, los teóricos han encontrado gran cantidad de modelos de la realidad y han sido considerados como arquetipos (esta clase de arquetipos sistémicos describen patrones de comportamiento comunes en las organizaciones). Los arquetipos sistémicos más importantes aplicados al proceso de valoración docente en posgrados son: compensación entre proceso y demora; límites de crecimiento; desplazamiento de la carga; soluciones rápidas que fallan; tragedia del terreno común; erosión de metas; escalada y éxito para quien tiene éxito. A continuación, se describirán de manera muy general, a partir del resumen realizado por Álvarez-Castaño y Alonso-Magdaleno (2000), los principales argumentos de cada arquetipo; dado que en la sección de resultados se llevan a cabo las aplicaciones y conceptualizaciones correspondientes en el proceso que es objeto de estudio de esta investigación.

- Compensación entre proceso y demora: una persona: un grupo o una organización, actuando con miras a una meta, adaptan su conducta en respuesta a la realimentación demorada. Si no son conscientes de la demora, realizan más acciones correctivas de las necesarias o a veces desisten porque no ven ningún progreso. En un sistema lento, la agresividad produce inestabilidad. Se debe ser paciente o lograr que el sistema reaccione mejor.

- Límites del crecimiento: un proceso se alimenta de sí mismo para producir un período de crecimiento o expansión acelerada. Luego, el crecimiento se vuelve más lento y puede detenerse o se revierte e inicia un colapso acelerado. La fase de crecimiento es causada por uno o varios procesos de realimentación reforzadora. La desaceleración surge por un proceso compensador que se activa cuando se llega a un límite. No se debe presionar el proceso reforzador y hay que tratar de suprimir o debilitar el factor limitativo.
- Desplazamiento de la carga: se usa una "solución" de corto plazo para corregir un problema, con resultados inmediatos aparentemente positivos. A medida que esta corrección se usa cada vez más, las medidas correctivas fundamentales se aplican cada vez menos. Con el tiempo, las aptitudes para la solución fundamental se atrofian, creando mayor dependencia respecto de la solución sintomática. No debemos concentrar en la solución fundamental. Si la solución sintomática es la imperativa (a causa de las demoras de la solución fundamental), solo debe usarse para ganar tiempo mientras se trabaja en la solución fundamental.
- Soluciones rápidas que fallan: una solución eficaz en el corto plazo tiene consecuencias de largo plazo imprevistas que requieren más uso de la misma solución. No se debe descuidar el largo plazo. De ser posible no recurrir a las soluciones de corto plazo o usarlas sólo para ganar tiempo mientras se trabaja en un remedio duradero.
- Tragedia del terreno común: los individuos utilizan un recurso común pero limitado, reparando únicamente en las necesidades individuales. Al principio, son recompensados, pero eventualmente hay una disminución en las ganancias, lo cual les induce a intensificar los esfuerzos. Al final, agotan o erosionan el recurso. Se debe administrar el terreno común



educando a todos y creando formas de autorregulación y presión de pares, o mediante un mecanismo de regulación oficial, idealmente diseñado por los participantes.

- Erosión de metas: es una estructura de desplazamiento de la carga donde la solución de corto plazo significa el deterioro de una meta fundamental de largo plazo. Se debe sostener la visión.
- Escalada: dos personas u organizaciones entienden que su bienestar depende de una ventaja relativa de la una sobre la otra. Cuando una se adelanta, la otra se siente amenazada y actúa con mayor agresividad para recobrar su ventaja, lo que amenaza a la primera, aumentando su agresividad, y así sucesivamente. A menudo cada parte ve su conducta agresiva como una reacción defensiva ante la agresión de la otra; pero la defensa de cada parte deriva de una escalada que escapa la voluntad de ambas. Se debe buscar el modo de que ambas partes ganen o alcancen sus objetivos. En muchos casos, una parte puede revertir unilateralmente la espiral viciosa al realizar agresivos actos pacíficos que hagan sentir al otro menos amenazado.
- Éxito para quien tiene éxito: dos actividades compiten por recursos limitados. A mayor éxito, mayor respaldo, con lo cual la otra se queda sin recursos. Se debe buscar la meta abarcadora de logro equilibrado de ambas opciones. En algunos casos, rompe o debilita el eslabonamiento entre ambas, para que no compitan por el mismo recurso limitado (esto es deseable en casos donde ese eslabonamiento pasa inadvertido y crea una insalubre competencia por los recursos).

De la misma forma, se emplea el Diagrama de Forrester para el diagnóstico e identificación de factores que condicionan la visión sobre la calidad docente y los niveles de satisfacción.

5. Resultados

Como se ha descrito en párrafos anteriores el objetivo de esta sección es poder describir de manera sistémica los principales hallazgos del estudio, a lo largo de los paradigmas abordados: cuantitativo y cualitativo en función de las valoraciones de la comunidad académica en niveles de estudios superiores de posgrado. Utilizar métodos cuantitativos y cualitativos como complementarios en un mismo estudio puede ayudar a responder, desde diferentes perspectivas, a distintas preguntas (Patton, 2002).

5.1 *Arquetipos sistémicos para la evaluación profesoral en posgrado*

En el problema objeto de estudio, se identifican situaciones que se repiten constantemente, que no ofrecen soluciones raíz y que por el contrario tienden a empeorar el problema. Estas situaciones o comportamientos son conocidos como arquetipos (estos arquetipos surgen a partir del estudio y a través de las percepciones de valoración asociadas a los estamentos de la comunidad académica de la Escuela analizada).

A continuación se presentan algunos arquetipos identificados con sus respectivos diagramas causales:

5.1.1 *Compensación entre proceso y demora*

Tal y como se explica a lo largo de la filosofía del pensamiento sistémico, causa y efecto no necesariamente son cercanos en el tiempo; entonces se emprenden acciones que traten de compensar la anomalía presentada por las apreciaciones estudiantiles. Esto de una u otra manera, permite en las Instituciones de Educación Superior-IES pensar como primera medida en la cualificación de su principal recurso humano: el profesorado; pues un recurso humano competitivo genera y encuentra más fácilmente valor diferencial y es la base para poder competir con éxito en los actuales reñidos escenarios (Vásquez-Rizo y Gabalán-Coello, 2011).

Al respecto, entonces se enfatiza en la necesidad en una cualificación de tipo disciplinar y una cualificación de orden pedagógica; la primera, relacionada con potenciar el perfil académico del profesor dentro de su campo de formación o experticia (es aquí donde las políticas de capacitación propician los espacios necesarios para el acceso a especializaciones, maestrías o doctorados, de carácter nacional o internacional); y la segunda, relacionada con el “enseñar a enseñar”, pues no es un secreto dentro de la comunidad académica que a la mayoría de los profesores no se les ha formado durante su carrera para que impartan conocimiento.

Es necesario entonces que el profesor de calidad tenga una sólida fundamentación en las áreas que imparte, pero que al mismo tiempo esté en capacidad de: motivar a los estudiantes, propiciar espacios de reflexión académica y ser un facilitador y catalizador satisfactorio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Simultáneamente, se emprenden procesos de reforma curricular que intentan innovar en los planes de estudio, tendientes a impulsar currículos pertinentes, asociados a las necesidades del entorno, pero que necesariamente necesitan de un tiempo prudencial para poder evaluar su eficacia. Este “tiempo prudencial” es lo que se conoce en el mundo académico como “cohortes” y en el arquetipo que se presenta (Figura 1) es precisamente la “demora” que impide obtener un reflejo o impacto de una acción, cercano en el proceso de ejecución.

De la misma forma, la compensación se da precisamente por la necesidad de optimizar los espacios y acciones emprendidas. Es decir, no se trata de capacitar con dos o tres maestrías o muchos cursos de cualificación pedagógica, sino de optimizar los recursos con los que cuenta la Institución, brindando posibilidades propicias y acordes con el desarrollo de las unidades académicas y considerando acciones pedagógicas inherentes a las necesidades de los estudiantes.



Figura 1: Compensación entre proceso y demora en las percepciones. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

A medida que existen peores apreciaciones de la práctica profesoral, más énfasis se hace en procesos tales como: cualificación, reforma curricular, autoevaluación, etc., lo que implica, necesariamente, la existencia de una demora ocasionada por las “cohortes académicas”. Luego, entonces, a mayores niveles de énfasis en estos procesos es factible obtener más niveles de satisfacción del cuerpo profesoral. “Si no se tiene conciencia de la demora, se realizan más acciones correctivas de las necesarias, o se desiste de ellas por no ver progreso” (Osorio-Gómez, 2006, 23).

5.1.2 Soluciones rápidas que fallan

Analizando la práctica profesoral, y sobre todo considerando una de las principales fuentes de información como lo son los estudiantes, existe generalmente un proceso de evaluación docente a través de cuestionarios de opinión. En este sentido, la descripción del arquetipo presenta una situación problemática y es precisamente el evento en que un maestro es percibido por debajo del estándar de calidad definido por la Institución de Educación Superior que se mide a través del cuestionario (Figura 2).

El proceso de evaluación docente debe ser asumido como un proceso de reflexión sistémico, en donde antes de tomar una actitud punitiva, debe ser el medio propicio para el crecimiento y la potenciación

de la calidad de vida y satisfacción de los evaluados, en beneficio, en primer lugar, de ellos y, en segundo, de la institución a la que pertenecen. Cuando no es asumido de esta manera, simplemente se tendrá una solución del corto plazo: “sanción personalizada”. El significado pragmático de esta “sanción personalizada” es la amonestación y en el peor de los casos llega a causar la desvinculación contractual del profesorado de la Institución, siendo una conducta acostumbrada con mayor prevalencia en el sector privado.

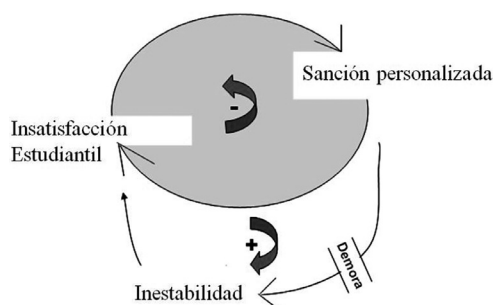


Figura 2: Soluciones rápidas que fallan en percepciones a nivel de posgrado. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

Evitar ver este proceso de evaluación desde una perspectiva sistémica impide que se propicien espacios de capacitación en los cuales los profesores puedan trabajar sus fortalezas y debilidades y, por tanto, dar paso a una cualificación pedagógica, que facilite la transmisión de conocimiento en el marco del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta solución de corto plazo, caracterizada por la sanción al profesor, trae como consecuencia de largo plazo la inestabilidad del programa académico, toda vez que uno de los factores evaluados por el Consejo Nacional de Acreditación-CNA⁴ es precisamente

el factor profesores. Por este motivo, inconsistencias en este factor impiden la acreditación del programa, situación que implica inestabilidad en el paradigma de calidad del sistema evaluado.

5.1.3 Desplazamiento de la carga

Se tomará como punto a caracterizar el fenómeno relacionado con la inasistencia a clases de los estudiantes, cuyo rol es de un “efecto del problema”. Es un efecto del problema porque teniendo en cuenta un enfoque sistémico se podrá advertir con precisión que esa acción solamente responde a un impulso generado por el no cumplimiento de las expectativas de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El problema es entonces un problema de motivación hacia el aprendizaje. El bucle superior (compensación) refleja que a medida que crece la inasistencia a clases por parte de los estudiantes existirá mayor énfasis en mediciones periódicas por parte de los docentes que intentan “premiar a los asistentes” y “castigar a los que no asisten” a través de la amonestación, tanto a nivel de asistencia como por no participar en las previas o quices. Esta estrategia de “premio y castigo” no es más que una solución al efecto, pero no ataca la raíz del problema.

Por definición conceptual de este arquetipo (Figura 3), el problema subyacente empeora y se va perdiendo capacidad real de intervención a medida que se continúan utilizando las soluciones “fáciles”. Esta alternativa sólo estará en detrimento de la calidad de la educación impartida. En esa misma dirección, se puede apreciar en la parte inferior de la representación gráfica que la motivación al estudiante

4 Ente rector del Sistema Nacional de Acreditación que, de acuerdo con la Ley 30 del 28 de diciembre 1992 y reglamentado por el Decreto 2904

de Diciembre 31 de 1994, tiene el compromiso de “contribuir con el fomento de la alta calidad en las Instituciones de Educación Superior Colombianas y garantizar a la sociedad que las instituciones y programas que se acreditan cumplen los más altos niveles de calidad y que realizan sus propósitos y objetivos”.

actúa como solución raíz del problema. En este sentido, se podría pensar que al ser un bucle de compensación, entonces a mayor motivación del estudiante existirá menos inasistencia a clases.

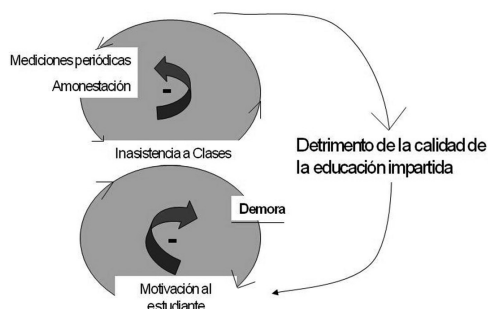


Figura 3: Desplazamiento de la carga en percepciones a nivel de posgrado. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

5.1.4 Tragedia del terreno común

En el contexto de las percepciones estudiantiles, en el marco del proceso de evaluación profesoral, se ha podido ver que existe un aspecto que cobra gran importancia para los estudiantes a nivel de pregrado y con mucho más ahínco en los estudios de posgrado, y es precisamente el componente práctico que manifiesta el programa a través de su diseño curricular y por ende el proceso de transmisión de conocimiento por parte del profesor. Al respecto, son reiterativas en el pregrado las inquietudes de los estudiantes en relación a la condición poco pragmática de algunas asignaturas.

En este sentido, se explora como terreno común el diseño curricular, dado que existe un número de créditos asignados a los planes de estudio, en los cuales puede generarse prevalencia de uno o del otro enfoque (teoría o práctica). Se trata, por tanto, de garantizar una adecuada mixtura entre la condición teórica-práctica y la consideración del límite de los recursos, como puede ser el plan de estudios como tal.

Además, la preparación de cursos únicamente basada en el momento evaluativo y que no rinda cuenta de un proceso de enseñanza-aprendizaje, lleva que los resultados de los exámenes sean el fruto de enfoques memorísticos, que ocasionan un deficiente rendimiento académico alrededor del sistema en general, pues el proceso de formación es relegado por una formación de momento como lo es la preparación específica del examen.

Como es un enfoque sistémico, esta política institucional se cohesiona hasta la operación e implementación, cuya escena se evidencia en el salón de clase, donde el profesor cuenta generalmente con dos horas para explicar una temática y en las cuales debe tratar de propiciar un adecuado equilibrio y armonía entre la teórica y la práctica, con sus respectivas ganancias asociadas, conocimientos técnicos y fundamentación conceptual.

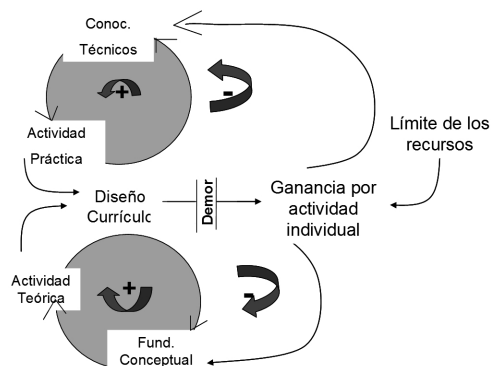


Figura 4: Tragedia del terreno común en percepciones a nivel de posgrado. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

En muchos casos puede no ser posible fundamentar las dos horas de clase solo en conocimientos teóricos, sin tratar de brindar una aproximación a la realidad, a través de los conocimientos técnicos y el saber hacer en contexto; y esta complejidad afecta de manera directa la percepción que tienen los estudiantes del profesor (Figura 4).

5.1.5 Erosión de metas

Este arquetipo es por definición una estructura de desplazamiento de la carga, en la que la solución del corto plazo lleva a un deterioro de una meta fundamental para el largo plazo (Figura 5).

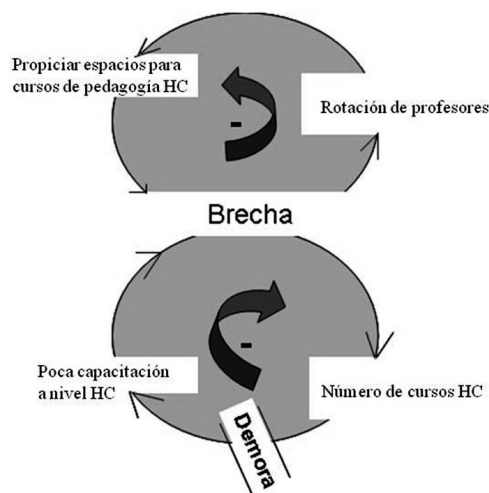


Figura 5: Erosión de metas en percepciones a nivel de posgrado. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

En este sentido se retoma la problemática pedagógica, teniendo como meta altos niveles de cualificación pedagógica de los docentes hora cátedra. Esta variable a nivel de pregrado es muy importante, dado que es relativamente sencillo propiciar espacios en los docentes que conforman la planta de las Instituciones de Educación Superior, y en ese orden de ideas, es probable que obtengan niveles de capacitación para la gran mayoría, pero en los hora cátedra es de gran dificultad debido a las vinculaciones que poseen dichos profesores en diferentes instituciones universitarias y en el sector empresarial.

5.1.6 Límite de crecimiento

Este arquetipo ayuda a ver cómo varía el desequilibrio entre crecimiento y límites con el tiempo, permitiendo descubrir que en muchas oportunidades, cuanto más

empeño se ponga para superar una restricción, más se agravan los efectos. Se propone la siguiente reflexión con respecto a la docencia de calidad.

Como se puede observar (Figura 6), en el ciclo de realimentación positiva o reforzador, entre más exista la cualificación disciplinar y pedagógica en el profesorado de la Institución de Educación Superior-IES existirán mayores niveles de calidad, y por tanto, es una consecuencia lógica la satisfacción del estudiante en el salón de clase. A mayor calidad de la docencia en la IES, entonces existirá mayor cualificación pedagógica y disciplinar, con base en las experiencias de los profesores anteriormente capacitados, fomentando así un crecimiento. Al respecto, Rizo-Moreno (1999) menciona que se debe tener en cuenta que es cada vez más evidente, en las Instituciones de Educación Superior, que la calidad educativa pasa por la calidad de la docencia que se imparte.

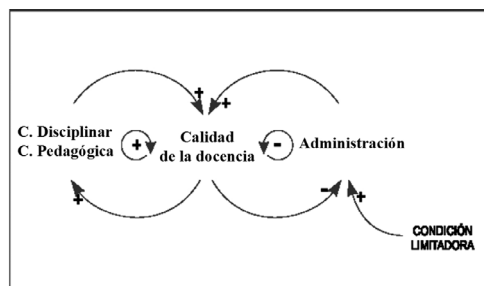


Figura 6: Límites de crecimiento en percepciones a nivel de posgrado. Fuente: Elaboración propia, con base en la Dinámica de Sistemas Aplicada (Senge, 1990; Senge et al., 2006).

Pero existe una condición limitadora, en este caso a través de los recursos financieros que soporten la gran inversión en capacitación. Sabemos que los recursos son limitados y por tanto la administración de las Instituciones buscan de alguna manera tratar de optimizar pero en algunos casos hasta minimizar este tipo de inversiones. Es esta una de las razones que llevan a la permanente dicotomía entre la parte académica y el sector administrativo. No

se pueden eliminar los límites, pero si se identifican de manera temprana, se pueden plantear estrategias que permitan llevar el crecimiento y poder manejar los límites.

Por eso, se establece que mientras exista una mejor administración de los recursos, existirán espacios para potenciar la docencia de calidad; y cuando existan esos niveles de docencia de calidad es muy probable que se minimicen los rubros para capacitación, llevando al sistema otra vez a la condición inicial, por medio de la condición limitadora. Por ese motivo, este último recibe el nombre de ciclo de realimentación negativa o ciclo compensador.

5.2 Factores que influyen en la satisfacción del estudiante a nivel de posgrado para el caso de una asignatura

Empíricamente se ha comprobado que existe diversidad de factores que influyen en el nivel de satisfacción del estudiante en un curso a nivel de posgrado. Desde el punto de vista de la dinámica de la enseñanza-aprendizaje en posgrado, y yendo más allá del aula de clase, se puede afirmar que hay identificados factores relacionados directamente con el estudiante, otros relacionados con el profesor, otros con el curso y otros factores, finalmente, asociados al contexto laboral-familiar del estudiante, que afectan indirectamente el desarrollo de los distintos cursos.

Sin ser exhaustivos en la lista de factores y con base en el caso de posgrados en Ingeniería, pueden identificarse los siguientes con miras a la construcción de un Diagrama Causa-Efecto, representativo de la compleja dinámica del sistema estudiado:

Factores relacionados con el estudiante:
1) Expectativas de notas; 2) Notas obtenidas; 3) Experiencia práctica del estudiante en la temática del curso; 4) Motivación del estudiante por la temática del curso; 5) Percepción pre-concebida acerca de la calidad del profesor; 6) Percepción pre-concebida acerca de la calidad de la universidad; 7) Experiencia académica del estudiante en

sus estudios de pregrado; 8) Calidad de las tareas presentadas por el estudiante; 9) Nivel de stress en la clase; 10) Tasa de preguntas formuladas por el estudiante; 11) Carga laboral en su lugar de trabajo; 12) Tiempo disponible semanal del estudiante; 13) Acumulación de tareas por parte del estudiante; 14) Quejas del estudiante; 15) Liderazgo del estudiante, y 16) Autoconfianza para el aprendizaje.

Factores relacionados con el profesor:
17) Calidad de las explicaciones; 18) Tiempo invertido en atención a estudiantes fuera de clase; 19) Tiempo remanente en clase para la explicación de temas relativos al curso; 20) Tiempo invertido en las dudas de los estudiantes en clase; 21) Experiencia práctica del profesor en la temática del curso; 22) Percepción pre-concebida acerca de la calidad del estudiante; 23) Calidad de las tareas preparadas por el profesor; 24) Tasa de asignación de tareas por parte del profesor, y 25) Amabilidad del profesor.

Factor relacionado con el curso mismo:
26) Nivel de lógica-matemática requerida en el curso.

Factor relacionado con el oficio (trabajo) del estudiante, con el entorno social y con la universidad: 27) Presión por obtener logros.

Algunos de los anteriores factores son con frecuencia típicos de estudiantes de posgrado, por ejemplo: Carga laboral (11); Experiencia práctica del estudiante en la temática del curso (3), y Experiencia académica del estudiante en sus estudios de pregrado (7).

La mayoría de estudiantes de posgrado se desempeñan en cargos en distintas empresas, lo que no resulta típico en el caso de pregrado. Precisamente, gracias a su recorrido laboral, el estudiante ha ganado una importante experiencia práctica normalmente relacionada con el programa de posgrado que decida realizar. De hecho, no es común que los estudios de posgrado de un estudiante sean totalmente ajenos a su campo labo-

Con base en la anterior Figura, se puede iniciar la siguiente exposición de relaciones, algunas de ellas probablemente controversiales:

Por ejemplo, la relación mostrada entre el factor 26 y el 10 afirma que: entre mayor sea el nivel de lógica-matemática requerido en un curso, mayor será la tasa de preguntas formuladas por el estudiante. Alguien podría decir, por el contrario, que en muchos casos la relación de estos factores es precisamente inversa, es decir, que a mayor nivel de lógica-matemática requerido en un curso, más difícil se volverá dicho curso y los estudiantes no sabrán incluso qué preguntas formular, disminuyendo así el número de preguntas enunciadas por el estudiante.

Pero, frente a escenario, no es adecuado que el silencio del estudiante en la clase ante una extrema dificultad de un curso se traduzca en la no existencia de preguntas. Probablemente, el estudiante tiene demasiados cuestionamientos y no sabe cuál expresar primero. Lo que parece más acertado suponer en la práctica es precisamente lo que se ha propuesto en el diagrama, es decir, entre mayor sea la dificultad del curso en la parte lógica-matemática, mayores serán los interrogantes del estudiante respecto al tema.

6. Conclusiones

Dado los procesos de reflexión llevados a cabo en los puntos anteriores, se cuenta con una visión sistémica sobre el problema objeto de investigación, que constituye un referente sobre los factores y elementos que rodean o condicionan las percepciones acerca del juicio de calidad sobre la labor profesoral.

Existe una necesidad imperiosa por involucrar otros factores en la visión que se tiene de calidad a través de los cuestionarios de evaluación preparados por la Institución.

Es de anotar, que se comprobó, en el desarrollo de la investigación, que existen factores externos que no están siendo tenidos en cuenta y que constituyen un insuño de información igualmente importante en el momento de valorar el desempeño general del profesor.

A través de la investigación cualitativa y el reflejo en los arquetipos se obtiene información que permite, entre otras cosas, conocer que en el caso de los estudiantes, ellos opinan que no es necesario que los profesores que les imparten asignaturas deban tener el mismo nivel del estudio de posgrado bajo su dirección. Al respecto, se pondera mucho más el saber enseñar y los factores metodológicos asociados.

El recorrido a nivel empresarial que haya tenido el profesor es un factor sumamente importante en el momento de emitir juicios valorativos. Dicho argumento fue contrastado a partir del análisis 360 grados. El recorrido a nivel empresarial, sostienen los involucrados, redundando en un enfoque metodológico-vivencial, que permite una adecuada transmisión del conocimiento.

De igual forma, se evidenció en los profesores una actitud propositiva, por medio de la cual manifiestan la necesidad de generar espacios de reflexión al interior de la Escuela, en los que se aborden temáticas pedagógicas, que permitan cualificar el trabajo y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje en los posgrados.



Bibliografía

- Álvarez-Castaño, Yolanda y Alonso-Magdalen, María-Isabel. (2000). *El proceso de toma de decisiones en entornos complejos: una aplicación metodológica*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Beall, John. (1999). On evaluation and professional development. *Independent School*, 59 (1), 72-79.
- Cano-Flores, Milagros. (2005). Evaluación y educación. Disponible en <http://www.uv.mx/iiesca/revista2/mili1.html>. (Recuperado el 18 de marzo de 2012).
- Cardone-Riportella, Clara; Lado-Cousté, Nora y Rivera-Torres, Pilar. (2001). Measurement and effects of teaching quality: an empirical model applied to masters programs. *Business Economics Series*, 10, 1-31.
- Consejo Nacional de Acreditación-CNA. (2006). *Lineamientos para la acreditación de programas*. Bogotá: Consejo Nacional de Acreditación.
- Danielson, Charlotte y McGreal, Thomas. (2000). Teacher evaluation to enhance professional practice. Disponible en http://www.chss.iup.edu/jrmcdono/ED455-methods/teacher_evaluation_to_enhance_pr.htm. (Recuperado el 20 de marzo de 2012).
- Emerick, Linda. (1992). Academic underachievement among the gifted: students' perceptions of factors that reverse the pattern. *National Association for Gifted Children, Gifted Child Quarterly Summer*, 36 (3), 140-146.
- Emery, Charles; Kramer, Tracy y Tian Robert. (2003). Return to academic standards: a critique of student evaluations of teaching effectiveness. *Quality Assurance in Education*, 11 (1), 37-46.
- Gorriti, C. (2006). Evaluación, definiciones, tipos, procesos. Disponible en http://www.syncronet.com.ar/mediawiki/index.php?title=8.3._Evaluaci%C3%B3n%2C_definiciones%2C_tipos%2C_procesos. (Recuperado el 9 de abril de 2012).
- Marques-Graells, Pere. (2000). Evaluación contextual. Cuestionarios para la evaluación del profesorado. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/contextu.htm>. (Recuperado el 29 de marzo de 2012).
- Osorio-Gómez, Juan-Carlos. (2006). *Introducción a la dinámica de sistemas (notas de clase)*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Patton, Michael-Quinn. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rizo-Moreno, Héctor. (1999). Evaluación del docente universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1), 425-440.
- Ruiz-De Pinto, Laura. (2002). Evaluación – tipos de evaluación. Disponible en <http://med.unne.edu.ar/revista/revista118/evaluacion.htm>. (Recuperado el 10 de abril de 2012).
- Senge, Peter. (1990). *The fifth discipline. The art & practice of the learning organization*. Broadway, New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Senge, Peter; Kleiner, Art; Roberts, Charlotte; Ross, Rick y Smith, Bryan. (2006). *The fifth discipline fieldbook*. Broadway, New York: Doubleday Dell Publishing Group.
- Tuomi, Ossi y Pakkanen, Päivi. (2002). *Towards excellence in teaching. Evaluation of the quality of education and the degree programmes in the University of Helsinki*. Helsinki: Publications of the Finnish Higher Education.
- Valdés-Veloz, Héctor. (2000). Evaluación del desempeño docente. Ponencia presentada por Cuba en el Encuentro Iberoamericano sobre Evaluación del Desempeño Docente. Disponible en <http://www.campus-oei.org/de/rifad01.htm>. (Recuperado el 11 de abril de 2012).
- Vásquez-Rizo, Fredy-Eduardo y Gabalán-Coello, Jesús. (2011). Implementación de un modelo de administración de capital humano en un grupo de investigación. *El profesional de la información*, 20 (5), 516-526.
- Voss, Roediger; Gruber, Thorsten y Szmigin, Isabelle. (2007). Service quality in higher education: The role of student expectations. *Journal of Business Research*, 60, 949-959.



Requisitos para publicar en la revista Plumilla Educativa de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales

Los siguientes son los textos escritos que se tendrán en cuenta para ser evaluados para publicación en la Revista Plumilla que tiene dos ediciones al año, Junio y diciembre.

- **Ensayos o ponencias**
- **Artículos provenientes de investigaciones**

Se aceptan artículos que aborden los siguientes temas: Teorías de la Educación; Educación-Tecnología; Didáctica; Educación-Sujeto; Educación-Ética; Educación-Estética; Educación-medioambiente; Pedagogía; Curriculum; Políticas educativas; Literatura-formación; Filosofía; Historias de vida; Educación para adultos; u otros de interés filosófico que giren en torno al sujeto, para lo cual se deben tener presente las siguientes condiciones:

Ensayos o ponencias

1. El trabajo deberá ser original e inédito no mayor a 25 páginas. 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:
 - a. Título del artículo en mayúsculas y negrita, en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores con alienación a la izquierda. En Pie de de página los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los

realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

- c. Resumen o abstract del artículo en español, inglés y/o francés, con una extensión máxima de 800 palabras, arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- d. Palabras clave del contenido del artículo en español, inglés y/o francés, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.

Título investigación en español
Resumen 800 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Abstract - Traducción del resumen a inglés o francés
Keywords

- e. Texto del artículo, con una extensión máxima de 25 páginas, con letra arial, tamaño 12 puntos, interlineado sencillo.
- f. Títulos y subtítulos irán en minúsculas.
- g. Referencias bibliográficas. Mínimo 25 referencias.

Tesis doctorales o de maestría

1. Básicamente, es un resumen inteligente, enriquecido de la tesis.
2. Asimismo, pueden enviarse reseñas de tesis doctorales o de maestría, que no sobrepasarán las veinticinco (25) páginas, en tamaño carta, tipo de letra arial 12, interlineado sencillo.
 - a. Título de la tesis.
 - b. Nombres y apellidos del o los autores

con alineación a la izquierda. En Pie de página con los siguientes datos. Títulos académicos e instituciones donde los realizó, citar algunas publicaciones si las tiene, lugar de labores. Nombre del tutor orientador de la tesis, lugar y fecha de la investigación, y correo electrónico.

- c. Deberá conservarse la estructura que a continuación se presenta:
- Título de la investigación en Español
 - Título de la investigación en inglés, francés o portugués
 - Resumen en Español (800 palabras), Abstract en inglés o francés
 - Palabras claves, Key Words

Título investigación en español
Resumen 800 palabras
Palabras claves
Título investigación en inglés o francés
Traducción del resumen a inglés o francés- Abstract
Keywords

- Presentación (Indicarán fecha, lugar, director de la tesis e institución donde tuvo lugar)
 - Justificación
 - Antecedentes (otras investigaciones)
 - Problema de investigación (Pregunta de investigación)
 - Objetivos
 - Descripción teórica
 - Metodología (Tipo de investigación-procedimientos-diseño investigativo)
 - Población y muestra, descripción
 - Hallazgos
 - Conclusiones
 - Recomendaciones
 - Bibliografía básica. Mínimo 42 referencias.
- d. Los documentos presentados que no cumplan rigurosamente todas las condiciones anteriores serán rechazadas.

- e. Referencias bibliográficas, aparecerá con el mismo tipo y tamaño de letra y adoptará la siguiente forma:

1. Libros

- Morín, Edgar. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gil, Mario y García, Javier. (2001). *La urbanidad de las especies*. Pereira: Editorial Papiro.

2. Revistas

- Loaiza Rendón, Carlos Andrés. (2011). *La cultura de la diversidad: el telón de fondo de la inclusión en la educación de y para todos*. Revista Plumilla Educativa Nro. 8. Manizales: Universidad de Manizales.

3. Capítulos o artículos de enciclopedias o libros

- Ochoa, Jaime. (1999). *Del papel a la tiza*, en Hartnett Día, Ana María. Futuro de la educación. Bogotá: Premier Press.

4. Páginas de internet

- Aristóteles (2010). *Retórica*. Disponible en: <http://www.bibliotheka.org/?/ver/3289>. (Recuperado en Marzo 26 del 2012). Original siglo III, a, c.
- Muñoz Tapasco, Luis Ovidio o Luisito Muñoz. (S, f). Disponible en: <http://www.luisitomuñoz.com/> (Recuperado en junio 15 del 2012)

5. Obras clásicas, de las cuales se ha consultado una versión reciente, pero interesa especificar el año de la versión original.

- Bacon, Francis. (1949). *Novum Organum*. Buenos Aires: Losada. Original 1620.
- f. El autor tiene varias producciones del mismo año.
- Morín, Edgar. (1995a). *Introducción al pensamiento complejo*, (2ª edición). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Morín, Edgar. (1995b). *El método*. Barcelona: Editorial Gedisa.

g. Las citas textuales irán entrecomilladas.

• Referencia al final de la cita:

“La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre” (Urán, 2002, 23).



Si la cita ocupa más de cinco líneas, se presentará en forma de sangrado y con letra tamaño 10 puntos.

• **Referencia al principio de la cita:**

Urán (2002, 23) explica que “La verdad no es una necesidad para la naturaleza ni para el caoscosmos, en cambio, si parece ser una urgencia para el hombre”

- h. Los pies de página van numerados en letra arial, tamaño 10 puntos, interlineado sencillo.
- i. Las tablas, gráficos, cuadros o imágenes se acompañarán de su correspondiente título y leyenda.
- j. Aspectos como la redacción, el cuidado en la puntuación, la semántica y la sintáctica serán elementos de evaluación para la aceptación o no de la publicación.

Responsabilidades éticas-jurídicas. Notas aclaratorias

- 1. La revista Plumilla no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente.
- 2. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.
- 3. La Revista Plumilla espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

- 4. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado, que en ningún caso se obtuvo información con violación a normas legales.
- 5. Se adjuntará al artículo una hoja firmada por todos los autores donde faculden a la Revista Plumilla que se reserva la facultad de introducir las modificaciones que considere oportunas en la aplicación de estas normas, de lo que se informará oportunamente. Los originales enviados no serán devueltos.
- 6. El autor cede los derechos a Plumilla Educativa para ser publicados o presentados en otros escenarios académicos.
- 7. Su publicación será semestral, junio y diciembre, por tanto, se reciben textos durante todo el año.
- 8. Nota. Cuatro es el máximo de participantes por artículo.
- 9. Correos de envío de textos: miguelg@umanizales.edu.co, educa@umanizales.edu.co
- 10. La revista Plumilla se reservará el derecho a decidir que se publicará, lo que se notificará a los interesados por escrito, bien sea electrónico o en papel.

MIGUEL ALBERTO GONZÁLEZ GONZÁLEZ

Director Revista Plumilla Umanizales

miguelg@umanizales.edu.co

educa@umanizales.edu.co



LA RED POSTAL DE COLOMBIA

w w w . 4 - 7 2 . c o m . c o

► Línea de Atención al Cliente Nacional 01 8000 111210 ◀

En esta edición

La imaginación social. La democracia, la sostenibilidad y el aprendizaje participativo

Realidad y simulacros. Escenas de la escuela media en argentina

Signos del nuevo paradigma en la educación chilena

La deserción precoz y temprana en el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín, una mirada desde los protagonistas y el impacto en su proyecto de vida

Hacia la autonomía escolar

El cuento como estrategia didáctica para el desarrollo de competencias ciudadanas

El docente: Una aproximación a sus miedos

Intelectuales reprobando al rendimiento académico

La estética del horrorismo como portadora de voces silenciadas

Estrategias en los procesos educativos: una mirada a las prácticas docentes en los pregrados de las facultades de administración y ciencias exactas y naturales de la Universidad Nacional de Colombia sede Manizales

Lenguajes del poder. ¿Qué tipo de sujeto se está formando para la sociedad desde el aula de clase?

Desarrollo de la modelación tecnológica a partir del uso de videojuegos

La escuela viva. Un escenario para la producción estética

El empoderamiento y la biotecnología en el desarrollo profesional: una posibilidad para la supervivencia de la humanidad

Currículo inclusivo en la coordinación de ciencias básicas del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid

Lenguajes del poder. Algunas consideraciones para el estudio del tipo de sujeto que se le entrega a la sociedad

Maestro: ¿Promotor de la cultura y/o promotor del racismo?

Reflexiones en torno al surgimiento de la escuela en el Estado-Nación, el racismo en la escuela y la condición maestro en el Estado pluriétnico y multicultural

Evaluación docente y pensamiento sistémico: alianza efectiva para la valoración profesoral a nivel posgrado



Carrera 9 N° 19-03 - Conmutador (57)(6) 887 9680
Servicio al cliente 01-8000-916216, Fax 884 1443

Programa de Educación - Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Visítenos: www.umanizales.edu.co - e-mail: educa@umanizales.edu.co
Manizales, Colombia